

Trabajo Fin de Grado

Expresión emocional en el autismo: propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil.

Autor/es

Ainhoa Puyuelo Moreno

Director/es

Nombre y apellidos del director/es

Paola Herrera Mercadal

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2020 - 2021

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 Autismo	7
3.1.1 Autismo y autores	7
3.1.2 Autismo actualidad	10
3.1.3 Autismo y sociedad.....	12
3.2 Percepción emocional	13
3.2.1 Teoría de la Mente	14
3.2.2 Cerebro emocional del autismo	16
3.2.3 Desarrollo socio-emocional del autismo.....	17
3.2.4 Expresión, percepción y reconocimiento emocional en el autismo....	19
3.3 La escolarización de un niño TEA.	21
3.3.1 Atención a la diversidad	21
3.3.2 Escolarización de un niño con diagnóstico autista.	23
4. OBJETIVOS	24
5. METODOLOGÍA	25
5.1 Propuesta de intervención en el aula.	25
5.2 Contexto escolar.	25
5.3 Contexto personal.....	25
5.4 Metodología llevada a cabo.....	28
5.5 Análisis de las actividades.....	29
5.6 Propuesta de las actividades.....	31
5.7 Temporalización.....	32
5.8 Contenidos.....	32
5.9 Desarrollo de actividades.	32
5.10 Evaluación.....	46
5.11 Posibles limitaciones y dificultades encontradas.	52
6. CONCLUSIONES	52
7. BIBLIOGRAFÍA	55
8. ANEXOS	59

Expresión emocional en el autismo. Propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil.

Emotional expression in autism. An intervention proposal for Early Childhood Education.

- Elaborado por: Ainhoa Puyuelo Moreno
- Dirigido por: Paola Herrera Mercadal
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2021
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.033 palabras

Resumen

Consideramos que las emociones son un método de defensa personal con el que enfrentarnos a las diversas situaciones que experimentamos en nuestro día a día. Son la falta de comprensión y expresión emocional una de las características del trastorno del espectro autista lo que dificulta el manejo de las emociones, tanto propias como de los demás.

Este TFG expone qué es el autismo y la manera en la que un niño con autismo procesa las emociones que siente, su manera de interiorizarlas y reflejarlas en su entorno. La falta de expresión emocional es lo que provoca una dificultad social, añadiendo a esta una falta de conocimiento por parte de la sociedad lo que inhibe su total desarrollo.

Siendo la escuela un medio fundamental para trabajar el ámbito emocional, se plantea una propuesta de intervención educativa para un alumno que presenta trastorno del espectro autista, abreviado por las siglas TEA, en un aula de Educación Infantil, basada en la comprensión, interpretación y expresión de las emociones básicas.

Palabras clave

Autismo; expresión emocional; emociones; sociedad; escuela; desarrollo emocional.

1 INTRODUCCIÓN

La sociedad está compuesta por personas que presentan unas características personales e individuales, que distan de la homogeneidad. Es la etapa comprendida de 0 a 6 años donde estas particularidades comienzan a desarrollarse y solidificarse, estableciendo diferencias entre unos y otros. No obstante, ese desarrollo no siempre es adecuado, pudiendo producirse ciertas complicaciones madurativas dando lugar a posibles patologías difíciles de comprender en esta etapa tan inmadura. Se hace hincapié en aquellos niños cuyo desarrollo presenta un trastorno generalizado, actualmente denominado Trastorno del Espectro Autista (Rivière, 1997).

Este tipo de trastorno presenta unas características comunes especiales que determinan su diagnóstico. Siguiendo los apuntes obtenidos en la asignatura de Respuestas Educativas de 4º de carrera, Kanner comenta dichas características referidas especialmente a tres aspectos:

- Las relaciones sociales.
- La comunicación y el lenguaje.
- Inflexibilidad y rígida adherencia a rutinas.

El déficit en la percepción de las emociones es un factor incluido dentro del aspecto de las relaciones sociales, siendo este el punto clave sobre el que se pretende orientar el trabajo, relacionando conceptos que permitan elaborar una intervención educativa en un aula de Educación Infantil donde se produzca un aprendizaje emocional y un acercamiento a la mente de niños con autismo.

Según Frith (1989) para los niños con espectro autista es difícil *“distinguir entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás.”*

El objetivo general sobre el que se sustenta el trabajo es el reconocimiento de la dificultad de las personas que presentan un Trastorno de Espectro Autista en la discriminación, comprensión y expresión emocional, tanto propias como de su entorno, y exponer una propuesta de intervención dirigida a trabajar, dentro de un aula de Educación Infantil con alumnos de esta índole, con el fin de mejorar en la adquisición de estas habilidades.

Así mismo, se dedican varios apartados a dar nombre a los conceptos clave que relacionan el tema que se decide trabajar, estableciendo una estructura ascendente que comenzará por la explicación del Trastorno, definición aportada por diversos autores y la actual descripción de este. Brindando un apartado al tema emocional, haciendo especial predilección a la Teoría de la Mente (ToM) referido a “*la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias*” (Tendencias21, 2017) y a cómo funciona el cerebro emocional de una persona con autismo. Con motivo de llevar a cabo una intervención educativa, no está de más un breve recordatorio acerca de la escolarización oportuna de un niño con esta patología.

2 JUSTIFICACIÓN

El por qué orientar el trabajo hacia la expresión emocional de un niño con autismo, surge del interés que ocasiona todo lo que el Trastorno del Espectro Autista se refiere. La forma de comprender el mundo y actuar ante las diversas situaciones que suceden en él, captan la atención desde el primer momento que se entra en contacto con un niño con las presentes características. Es considerada la parte emocional, un factor fundamental que dar a conocer a todas aquellas personas que deciden adentrarse en el mundo de este tipo de trastorno del desarrollo.

Todo el interés surge desde el primer momento que se establece un contacto estrecho con una persona que padece dicho trastorno, un niño de 2 años y medio que muestra unas actitudes totalmente adversas a las correspondientes a un niño de su misma edad y en su mismo momento evolutivo. Las sospechas ante un posible diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista comienzan a aflorar en sus padres, quienes observan cómo su hijo apenas muestra interés por aquello que le rodea, una ausencia de monólogos balbuceantes y una falta de imitación ante lo que observaba a su alrededor. Situaciones de obsesión ante un objeto o movimiento y una inflexibilidad e irritabilidad ante posibles cambios en su día a día.

Lo que más asombra de sus actitudes, era la incapacidad del niño por mantener un interés en las personas, apenas mantenía su mirada en la persona que tenía delante. Tratando de comprender, en un principio, por qué no interactuaba con la persona que tenía delante, no era capaz de comprender por qué el niño no era capaz de interpretar si

estaba alegre, y sonreía, o si estaba triste o enfadada. Únicamente observaba los movimientos y desviaba la mirada.

Un tiempo después, el niño fue diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista y es entonces cuando se decide investigar qué era exactamente esta alteración generalizada en el desarrollo del niño.

Una de las asignaturas que se cursa en la carrera de Educación Infantil, tiene un tema exclusivo para trabajar y aprender del Autismo, lo que aumentó la motivación para indagar. Se toma la decisión de ponerse en contacto con la madre del niño para que, a partir de su experiencia personal, pudiera guiar un poco más los conocimientos, centrando el foco de la investigación más profundamente en el tema emocional. Sugiere un libro titulado *“La razón por la que salto”* de Naoki Higashida, un libro que pone voz a un niño de trece años diagnosticado con autismo severo, cuyo método de comunicación se basaban en una pantalla de ideogramas diseñada por su madre, quien trató de garantizar la expresión de su hijo, hasta entonces algo considerado imposible para este grado de patología tan rígida. Adentrándose por las páginas de este pequeño libro, estructurado en diferentes capítulos donde responde, desde su propia experiencia, a las posibles preguntas que le sugieren a las personas neurotípicas al observar los comportamientos y actitudes de una persona autista (Higashida, 2007).

Cuanto mayores eran los conocimientos acerca del autismo, más consciente se es de la falta de sensibilización que existe con este trastorno pues, a día de hoy, continúa siendo muy desconocido para la sociedad. En consecuencia, se decide focalizar el tema de estudio sobre la expresión emocional de los niños con autismo, un factor tan sesgado como cualquier otro pero que, a mi parecer, su ausencia resalta considerablemente (Rivière, 1997).

“Tanto la pobreza emocional como la aversión a la compañía no son “síntomas” del autismo, sino “consecuencias” de este, de la imposibilidad de expresarse y de la ignoración prácticamente total de la sociedad sobre lo que pasa dentro de la cabeza de un autista” (Mitchell, 2013, p.18).

La familia y la escuela tiene una labor fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños en edades comprendidas entre los 0 a 6 años. Ambos factores

deben estar en constante comunicación, trabajar formando un solo equipo que garantice una correcta evolución en el niño. En base a las experiencias que propicia la madre de un niño con este diagnóstico, las lecturas de un libro que da voz al testimonio real de un niño con autismo severo y los conocimientos que he ido adquiriendo a lo largo de la carrera, se concluye este trabajo elaborando una intervención educativa, cuya posible aplicación dentro de un aula de Educación Infantil incentive al aprendizaje emocional tanto del propio niño como del entorno que le rodea, aprendiendo un poco más sobre una realidad que no está tan alejada de la nuestra.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Autismo

Tal como redacta Uta Frith (1992), “el autismo no es un fenómeno moderno, aun cuando sólo se haya reconocido en tiempos modernos. (..) un trastorno descrito recientemente no es necesariamente un trastorno reciente” (Higashida, 2007).

Establecer una definición al Trastorno del Espectro Autista, también conocido por sus siglas TEA, supone una gran diversidad de significantes según se indaga a lo largo de la historia, siendo provocativa la situación de controversia que se origina con algunas de las definiciones que se proponen.

Considerando primordial, y previo a establecer una definición al concepto de autismo, el conocer el significado de esta palabra que ha resultado ser todo un enigma para la psiquiatría y neurología. La etimología griega “autos” que compone este término significa “uno mismo”, siendo curioso observar cómo el significado etimológico de la palabra contribuye a dar un sentido metafórico al término autismo.

3.1.1 Autismo y autores

Remontándonos a los comienzos del concepto, tal como Garrabé de Lara (2012) afirma, el término autismo: “aparece por primera vez en la monografía *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* por Eugen Bleuler (1857–1939) para el *Tratado de Psiquiatría* (...) publicado en Viena en 1911 (p.257).

Bleuler (1908) empleó el término autismo para referirse a una alteración hasta entonces reconocida dentro de la esquizofrenia, enfermedad definida por Emil Kraepelin (1856 – 1926) caracterizando a una persona retraída de la realidad (Red para crecer, 2000).

Cualquier persona que trata de adentrarse en este gran enigma, destaca la intervención del considerado padre del autismo, Leo Kanner (1896 – 1981). Tal como se describe en el artículo redactado en Autismo Madrid (2012) Adolf Meyer y Edward Park fundaron y llevaron a cabo, junto a Kanner, el servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital Johns Hopkins de Baltimore, donde se describe el trastorno autista como “*falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional*”, diferenciando esta alteración de la esquizofrenia (R. 2012).

Tal como indica García (2000), el artículo “*Autistic disturbances of affective contact.*” publicado por Kanner en la revista, ya extinguida, “Nervous Child” expone minuciosamente las investigaciones que realizó a través de la observación de once niños, que entonces había considerado que recogían los síntomas establecidos en las descripciones clínicas de la esquizofrenia, supusieron una gran confusión. Únicamente dos características originaban la tipificación que determina el autismo, siendo estas la soledad autista y la insistencia obsesiva en la invarianza.

“Desde 1938 – decía – nos han llamado la atención varios niños cuyos cuadros difieren, de forma notable y única de todos los que se conocía hasta ahora, que cada caso se merece – y espero que recibirá con el tiempo- una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades” (Kanner, 1943, p.217).

El intento de Kanner por definir el autismo se basó en clasificar de manera sistémica el comportamiento de un conjunto de niños y niñas con trastorno del espectro autista. Tal como indica Rhodes (2011), establece Wing (1982) unas características ubicadas en cinco áreas diferentes: “una falta de contacto afectivo con otras personas”, “un deseo obsesivo por mantener todo igual”, “una afición extraordinaria por los objetos”, “dificultades comunicativas” y “un potencial cognoscitivo muy alto”.

Kanner denominó “autismo infantil precoz” al carácter que presentaban los niños que observaba, por una aparición de las características diagnósticas en el primer año de vida,

por presentar un comportamiento constante y rutinario, una preferencia por la soledad y una ausencia de la adquisición del lenguaje.

Al mismo tiempo que se producía el auge de Kanner a partir de sus observaciones, Hans Asperger (1906 – 1980) publica en 1944 en Viena “*Die Autistische Psychopathen in Kindersalter?*”. Este psiquiatra realizó investigaciones con grupos de niños que variaban en características con respecto a los pacientes de Kanner. Asperger escogió pacientes que variaban en edad, unos mostraban lesiones orgánicas mientras que otros bordeaban la normalidad.

La designación de “psicopatía autista” que recibió el grupo de pacientes de Asperger, muestra en sus descripciones clínicas una conducta caracterizada por un carácter social distintivo, una torpeza significativa y unas dificultades para la comprensión social. Sin embargo, este autor se refería a ellos como “pequeños profesores” destacando la brillante capacidad de sus pacientes para hablar de un tema que realmente les interesara de la manera más detallada y precisa (Baron-Cohen, 2015).

Los estudios que realizó Asperger fueron ignorados por la psiquiatría y neurología de gran cantidad de países por el mero hecho de haber sido publicados en alemán, debido al conflicto mundial con la Alemania nazi que se desarrollaba en ese momento. No fue hasta 1981 cuando la psiquiatra Lorna Wing (1928-2014) los tradujo al inglés y acuñó el término “Síndrome de Asperger” sustituyendo el previamente establecido por este mismo autor para referirse al autismo como “psicopatía autista” (Alonso, 2020).

Lorna Wing junto a Judith Gould realizan unas investigaciones que le llevan a emplear el término “Espectro Autista” por primera vez en 1979, tras realizar un estudio donde definen el autismo como un continuo y no tanto como una caracterización diagnóstica, por la variabilidad de síntomas y la variación de la intensidad de estos (Rivière, 1997) Así Plantean entonces la “Triada de Wing” que engloba el trastorno de reciprocidad social, el trastorno de comunicación verbal y no verbal y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa, a lo que posteriormente incorporará los patrones repetitivos de actividad e intereses (Belloch, 2014).

Según Rivière (1997) tras las continuas investigaciones acerca del Espectro Autista, determina la incapacidad específica que caracteriza a una persona autista a “atribuir

mente”, a partir del estudio de tres investigadores del *Medical Research Council* de Londres, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) Formulan un modelo denominado “*Teoría de la Mente*” que considera el autismo, un trastorno específico de una capacidad humana esencial, algo de lo que hablaremos más adelante.

Tras este recorrido histórico por el estudio del término autismo, fortuito es formular la definición de este concepto redactado en 2001 por el psicólogo Riviére (Riviére y Martos, 2001, p.26):

“El autista es aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausentes – mental – mente ausentes- a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.”

3.1.2 Autismo actualidad

Con el paso de los años, establecer una definición y un diagnóstico del autismo ha llevado a la sociedad a numerosas controversias, se han ido modificando, complementando y ajustando al momento evolutivo de la sociedad.

La historia que ha permitido establecer una caracterización al concepto de autismo, nos conduce a la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) o al *Manual diagnóstico y estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría* (DSM) dos sistemas clasificatorios, siendo el primero un sistema oficial de códigos, documentos e instrumentos vinculados con la clínica e investigación, y el segundo un sistema que clasifica los trastornos mentales, proporcionando descripciones claras y concisas de las categorías diagnósticas, con el fin de ser estudiados y diagnosticados por investigadores e intercambiar información de los mismos (Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van de Gaag, 2019).

A lo largo del tiempo y desde la primera publicación, ambos sistemas han ido actualizándose hasta contemplar, actualmente, la décima-onceava edición del CIE (CIE.11), y la quinta edición del DSM (DSM-V), publicada el 18 de mayo de 2013 (Muñoz y Jaramillo, 2015).

El trastorno de espectro autista (TEA) en el DSM-IV-TR, engloba cinco categorías de autismo: trastorno Autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, trastorno generalizado del desarrollo no específico y trastorno desintegrativo infantil. Se emplea la denominación genérica “Trastornos Generalizados del Desarrollo” para incluir los subtipos de autismo bajo tres categorías diagnósticas: alteración en la interacción social; alteración en la comunicación; y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetidos y estereotipados (Martín Camacho, 2006). Así mismo, Artigas-Pallarés y Paula (2012) clasifica en la publicación del DSM-IV-TR, los diferentes criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista. (Ver anexo 1)

Con la publicación del DSM-V (APA, 2014) en el año 2013, se modifican los criterios y la clasificación previamente establecido en campo del autismo. El conjunto de subgrupos se suprime quedando englobados en una única nomenclatura, trastornos del espectro autista (TEA), eliminando el síndrome de Rett de esta agrupación. La edad de inicio del trastorno ya no es exacta, simplemente se concreta que su inicio se da en las primeras fases del periodo del desarrollo. Así mismo, se añaden diagnósticos especificadores generales y de gravedad, disminuyendo los criterios diagnósticos, pasando estos a ser dos (Bonilla y Chaskel, 2016).

Afirmando Hervás, Balmaña y Salgado que con la nueva clasificación del DSM5, se pasa de una aproximación categorial del autismo a una conceptualización con perspectiva dimensional.

“El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta al desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo” (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017) (Ver anexo 2).

Pese a la actual actualización del concepto de autismo y las modificaciones que este ha sufrido a lo largo de la historia, no está determinado que su uso sea del todo acertado. Y es que tal como afirma la doctora Carmen Moreno en las IV Jornadas Autismo y Sanidad, “el DSM5 es utilizado no sólo por médicos, psicólogos y terapeutas, también

por pedagogos, educadores o compañías de seguros y muchas veces su uso no es estrictamente médico y se puede utilizar mal” (Moreno, 2013).

Según Artigas-Pallarés, pretendiendo cambiar el paradigma, la publicación del DSM 5 y actual manual diagnóstico, trata de dar respuesta a las incongruencias del modelo actual (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Tratando de acercarnos a la actualidad del trastorno autista, se recoge la definición del término establecido en un documento oficial de Autismo-Europa. El autismo es un trastorno del desarrollo, cuya manifestación concreta varía en función de la edad, las capacidades cognitivas y del aprendizaje, y cuyas necesidades variarán activamente y en función de las circunstancias ambientales de cada individuo. Se caracteriza por la presencia de dificultades o déficits en el procesamiento de los estímulos sociales, afectando la percepción y comprensión que dicha persona tiene de los pensamientos de los demás, sus intenciones y emociones, describiendo este aspecto como una incapacidad para entender la mente de los demás (Felici, 2005).

3.1.3 Autismo y sociedad

En la actual sociedad en la que nos encontramos inmersos, el autismo sufre de un gran desconocimiento. Quizá esta ignorancia esté relacionada con el pánico a lo diferente, a lo desconocido, a lo que no se logra comprender. A lo largo de la historia, el hombre ha tratado de buscar una explicación a todo aquello que le rodea y, sin embargo, el paso de los años no ha supuesto una mejora. A día de hoy, el proceso de normalización social de las personas que presentan unas características dispares a lo que se conoce como neurotípico, tiene como finalidad “incluir” socialmente a estas personas.

La principal dificultad que presentan las personas con trastorno autista a la hora de sentirse incluidos en la sociedad, se debe a la cantidad de estereotipos erróneos que se han ido originando con el tiempo. La sociedad crea una idea equívoca de las personas que padecen este trastorno, considerándolas con un retraso mental o altas capacidades, tendencias violentas o que son las vacunas las que provocan el autismo. Tratamos de comprender y dar significado a lo que observamos, pero concluimos distorsionando la realidad (Comín, 2015).

Lo más notable de todos aquellos estereotipos que se tienen en la sociedad acerca del trastorno del espectro autista es ver cómo la gente se asombra de que un niño con autismo sea aparentemente normal. Según afirma la Federación de Autismo Zamora (2013) es la manera de ver el mundo lo que caracteriza este trastorno, la manera que tienen para interiorizar y comprender la información que reciben del entorno que les rodea y, sobre todo, las actitudes y comportamientos que adoptan para enfrentarse a las distintas situaciones del día a día.

Debido a la significativa falta de conocimientos marcada por la ausencia de interés por conocer cómo funciona la mente de un niño con autismo, ha llevado a la sociedad a nombrar el “Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo”, el 2 de abril. Según aparece redactado en un artículo de periódico, el objetivo de establecer esta fecha en el calendario es la necesidad de sensibilizar a la sociedad de este trastorno que afecta a la comunicación y socialización de quienes lo padecen, y combatir los prejuicios y discriminación de las personas TEA, fomentando su máxima inclusión (Agencias, 2020).

Melisa Tuya, periodista, bloguera y madre de un niño con autismo, describe qué podemos aprender en el Día Mundial del Autismo: “(...) *valorar lo realmente importante, a vivir el momento, a disfrutar de las pequeñas cosas, a entender la importancia de la bondad, a pelear y luchar por lo que merece la pena, a pasar por la vida teniendo una causa.*” (Tú cuentas mucho, 2017).

3.2 Percepción emocional

Lograr un correcto proceso comunicativo se debe a la adecuada interpretación del contexto que rodea a un individuo. Antes que nada, haciendo uso de las experiencias o recuerdos pasados, creencias y conocimientos previamente adquiridos dentro del ámbito sociocultural del entorno que se encuentra. La activación de las estructuras cognitivas para llevar a cabo esta función comunicativa, apoyándose en la situación que está sucediendo en dicho momento, se produce la interpretación de las intenciones y estados mentales expuestos en los entornos sociales (Miguel-Miguel, 2006).

Es justo en este momento donde los déficits de las personas con autismo afloran, siendo incapaces de realizar esa interpretación del entorno, impidiéndoles adjudicar una

significación de los mundos mentales, refiriéndonos a emociones o creencias, a la persona que forma parte de ese proceso comunicativo.

¿Será que los autistas no tienen emociones? ¿No las entienden o no quieren entenderlas? Estas preguntas surgen en la actual sociedad, individuos que establecen un contacto con personas que padecen de este trastorno acaban alejándose, por el simple hecho de no lograr comprender el funcionamiento de la mente de estas personas. En el ámbito socio-emocional, la carencia de comprensión emocional sobresalta pues el déficit que caracteriza al autismo crea un desconcierto en una persona neurotípica, sintiéndose ésta ignorada o no comprendida.

Una persona con TEA no es capaz de “leer” los sentimientos que otras personas muestran a través de las expresiones faciales, corporales o los tonos orales. Así mismo, las personas autistas presentan carencias muy notables propias de la Teoría de la Mente (Frith, 2001) siendo incapaces de controlar los criterios formulados ante personas desconocidas, obviando el límite de confianza que no debe pasar.

Es la mente de las personas con diagnóstico autista, un verdadero foco de investigación sobre el que sumergirse, siendo a día de hoy, una verdadera incógnita para la sociedad. Se han atribuido numerosas bases sobre las que sustentar esta carencia, apoyándose en una anomalía en las relaciones que se producen en el cerebro, pero, ¿conocemos realmente cómo funciona la mente de un niño con diagnóstico autista? (Frith, 2004).

3.2.1 Teoría de la Mente

En primer lugar, cabe definir la Teoría de la Mente en base a las afirmaciones de Tirapu-Ustárriz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007) refiriéndose a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus emociones, conocimientos, intenciones y creencias, así como la encargada de explicar en gran medida las dificultades que las personas con autismo presentan en el área emocional y social y por ello, dentro de sus ámbitos tanto interpersonales de socialización con el mundo que nos rodea, como los intrapersonales en el mundo interior de uno mismo.

Para las personas con autismo esta capacidad supone un inconveniente, dificultándoles la posibilidad de comprender las mentes de otras personas. Los comportamientos sociales y de comunicación que realizan las personas que padecen este trastorno, se verían

justificados por la carencia de dicha habilidad (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007).

Remontándonos al acuñamiento de este término que ha producido tanta controversia dentro del mundo autista, hablamos de Premack y Woodruff (1978) que según aparece citado en Gómez-Echeverría (2010): *al decir, que un sujeto tiene una Teoría de la Mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás y que establece un sistema de inferencias cognitivas.*

La discusión que provocó la publicación de este concepto, se orientó a través de la revista “The Behaviour and Brain Science”, donde el filósofo Dennet (1983) estableció unos criterios mínimos a partir de los cuales, el comportamiento de una persona puede ser interpretado claramente por un observador, a consecuencia de las atribuciones de creencias realizadas en la representación de los de otra persona. Los psicólogos evolutivos Winner y Perner (1983) diseñan un experimento denominado “Tarea clásica de la falsa creencia” con el objetivo de comprobar/comparar la competencia que poseen los niños para asignar estados mentales, en función de los criterios mínimos establecidos previamente por Dennet.

En 1985, Baron-Cohen, Leslie y Frith realizan estudios demostrando que la Teoría de la Mente no se encuentra presente en los niños autistas, planteando la existencia de un déficit cognitivo en el autismo, relacionando las alteraciones neurológicas con las conductas.

Uta Frith (1985) observa en sus investigaciones cómo el “lenguaje de los ojos” no tendría lugar sin los estados mentales. La competencia social y la posibilidad de compartir los estados mentales están vinculados directamente con eso que denomina “mirada mental”. Hacia 1997, Baron-Cohen desarrolló junto a otros científicos, una prueba de “empatía cognitiva” denominada “Lectura de la mente a través de los ojos”, revelando que capacidad de interpretación de lo que la persona que se tiene delante está pensando o sintiendo únicamente mirando a los ojos. Permite elaborar alguna interpretación a las conductas de las personas, predecir sus acciones, comprender que posee deseos, creencias, intenciones, emociones y experiencias. En diversas situaciones donde se produce una interacción, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto físico, la comunicación y la intersubjetividad. Para Frith

(1989), los niños con espectro autista “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” (Sánchez-Gascón, 2018).

Todas las personas nos formamos en base a unas experiencias subjetivas, y tratamos de compartirlas con el resto en los actos comunicativos, cuando aportamos nuestro punto de vista en base a lo que hemos vivido. Permitimos entonces que los demás se adentren en nuestro mundo experiencial donde ellos mismos añaden sus vivencias. Del mismo modo y tal como explica Ángel Rivière en 1997, un bebé transmite sus pericias a través de gestos protodeclarativos, pautas con una intención social, buscando compartir la atención y el interés por los estados del mundo (Rivière, 1997) (Español y Rivière, 2000) Qué sentido tendría compartir la experimentación personal si no para que el resto la adquiriera.

La carencia de la Teoría de la Mente en los niños autistas da sentido a ese conjunto de conductas que no presentan ninguna relación. Es por ello que, aquello que suele presentarse como un problema de relación afectiva, es una consecuencia a la incapacidad de dar significado a tener mente, pensar, saber, creer o sentir de forma diferente al resto. Así como aquello que se presenta como un problema de competencias sociales, podría entenderse al situarnos en la misma perspectiva que las personas con autismo, comprendiendo que no basta con aprender las normas sociales, sino que hace falta una capacidad para “leer entre líneas”, leer los pensamientos de los demás (Barbolla y García-Villamizar, 1993).

“Un entorno claro hace que el significado sea más fácilmente accesible” J. G. T. van Dalen (De Clercq, 2012).

3.2.2 Cerebro emocional del autismo

Las emociones contribuyen un elemento muy importante en el pleno desarrollo y formación de los más pequeños, ayudándoles a actuar ante ciertas situaciones y también les ayuda a socializar con el entorno, principalmente a través de la empatía. ¿Qué sucede entonces en la mente de un niño TEA?

Para poder introducirnos en el tema que se está tratando en este apartado acerca del cerebro emocional en los niños autistas, considero primordial indicar esquemáticamente,

las estructuras cerebrales afectadas y alteradas en el cerebro de las personas con esta peculiaridad, introduciéndonos directamente en la mente dañada de un niño con autismo.

Enfocando la investigación en el déficit emocional sobre el cual trabajamos, será el cerebelo y la amígdala las dos estructuras cerebrales sobre las que vamos a tratar de comprender las deficiencias que acompañan el trastorno del espectro autista. El cerebelo es la parte del cerebro que sintoniza la actividad motora, los movimientos corporales, coordinación y los músculos del habla; y la amígdala es un pequeño órgano situado en el sistema límbico que se hace cargo de las respuestas emocionales, así como de la conducta agresiva.

Las personas desarrollan un proceso a la hora de adquirir la información sensorial que reciben del entorno. Esta se transmite a la amígdala, la cual constituye un puente de acceso con el sistema límbico, espacio donde las emociones se registran. Se origina un esquema mental del entorno desde donde se está adquiriendo la información sensorial, y se mandan las respuestas ante cada estímulo. Sin embargo, en el cerebro de un autista, la conexión entre el área sensorial y la amígdala se encuentra dañada, por lo que las respuestas que se dan ante los estímulos son, en muchas ocasiones, extremas ante situaciones que para una persona neurotípica sería insignificante.

3.2.3 Desarrollo socio-emocional del autismo

La incapacidad para comprender y expresar las emociones en los niños que presentan un trastorno de espectro autista ha puesto a numerosos autores a investigar acerca de lo que podría deberse, la ausencia de inteligencia emocional (Maseda, 2013) Tal como afirma Daniel Goleman, la Inteligencia emocional consiste en reconocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones ajenas y establecer relaciones (Goleman, 1995).

¿Es por esta razón que se deben considerar a las personas con autismo, personas sin sentimientos? La ausencia de inteligencia emocional en las personas con trastorno de espectro autista no quiere decir que no tengan emociones, sino que su forma de expresarlas y comprenderlas es totalmente diferente a lo que consideramos una acción neurotípica. Un niño nos muestra que nos quiere a través de una sonrisa o una pequeña invitación a jugar juntos, en cambio, un niño con autismo no tiene esa capacidad de

comunicar lo que siente, pero sí hará por que tú lo interpretes, cambiando su estado de ánimo en ausencia de esa persona que quiere, o imitando tus movimientos (Benito-Valderas, 2011).

Entonces, ¿son capaces los niños con autismo de leer los sentimientos que se expresan con gestos faciales o a través de la voz? Estudios con personas de esta índole han demostrado la reducida atención hacia las expresiones faciales de emociones (López-Rodríguez y Cañadas-Pérez, 2017) El psiquiatra psicoanalista Peter Hobson en 1993, llevó a cabo un estudio donde filmó en una cinta de vídeo distintas emociones de alegría, tristeza, enfado y miedo, y pidió a un grupo de niños que las emparejaran con estímulos visuales o auditivos que representaban dichas emociones. En los diversos estudios que realizó Hobson, los niños con autismo, aun teniendo capacidad, no lograban relacionar diferentes expresiones de una misma emoción. Los efectos de los sentimientos, sus formas de expresión facial, gestual o vocal, serían para ellos como un libro cerrado (Barbolla y García-Villamizar, 1993).

Las expresiones emocionales son codificadas por la propia cultura de la sociedad donde vivimos, los niños las aprenden, al igual que aprenden las convenciones sociales y el lenguaje, una vez han pasado la primera infancia. En cualquiera de estos ámbitos, el aprendizaje que se ofrece a los niños con diagnóstico de autismo, es lento y difícil y, pero es posible. Es cuando nos cuestionamos si el motivo del paulatino aprendizaje que llevan a cabo los niños con autismo, se debe a la falta de aquel impulso principal que nos lleva al ser humano a adquirir estos conocimientos, y es la necesidad de comunicarse y compartir los estados mentales (Miguel-Miguel, 2006).

No es solo la capacidad de percibir y expresar las emociones lo que dificulta la integración social de los autistas, ellos mismos combaten en una lucha interna por tratar de controlar sus propias emociones. Podemos apreciar el comportamiento de un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista, su inestabilidad emocional le lleva a originar rabietas, cambios de humor, llanto o baja autoestima. Todas estas acciones son consecuencia de la frustración que sienten al no sentirse capacitados para expresar sentimientos o deseos que otras personas sí pueden mostrar, o la sensación de rechazo que reciben por parte de sus compañeros.

Cuando estamos agobiados o enfadados, expresamos corporal o verbalmente lo que estamos sintiendo, con la intención de que la otra persona nos comprenda y se ponga en nuestro lugar, sirviéndonos de apoyo emocional. Imagina encontrarte atrapado en ti mismo, verte incapaz de comunicar al resto qué se te está pasando por la cabeza y no poder explicar por qué aparentas tener un aspecto triste o dolido. Esa frustración es la que siente una persona con autismo, no sentirse comprendido por los demás o no verse capacitado para expresar sus sentimientos, emociones o deseos. Igual la pregunta que debemos hacernos no es tanto el por qué un niño con autismo actúa de cierta manera, sino más bien cuál es el trasfondo de su actitud.

Así como relata Mitchell, 2013: “tanto la pobreza emocional como la aversión a la compañía no son “síntomas” del autismo, sino “consecuencias” de este, de la imposibilidad de expresarse y de la ignorancia prácticamente de la sociedad sobre lo que pasa dentro de la cabeza de un autista”.

3.2.4 Expresión, percepción y reconocimiento emocional en el autismo.

Es muy importante conocer las dificultades que presentan las personas con autismo en la comunicación, la relación y la interacción social, a partir de los déficits que muestran a la hora de atribuir y comprender los estados mentales tanto de ellos mismos como de los demás. El artículo de Miguel en 2006 afirma cómo la comprensión y atribución de deseos o emociones a cualquier persona que interviene en un proceso comunicativo es un inconveniente para las personas con un trastorno de espectro autista (Barbolla y García-Villamizar, 1993).

Poder comprender las expresiones emocionales es esencial para las interacciones sociales, permitiendo explicar y anticipar las acciones de los demás. Las emociones se hacen visibles a través de las expresiones faciales de manera muy frecuente. Ser conscientes de que las expresiones faciales tienden a revelar los estados internos de una persona y atender a dichas expresiones, contribuye al desarrollo de habilidades mentalistas (Baron-Cohen *et al.*, 1993) Las personas con TEA presentan una gran dificultad en la detección y reconocimiento de los sentimientos y las emociones que otras personas exteriorizan.

La frustración de la que hemos hablado previamente, conduce a una pérdida de interés por parte de los niños con TEA hacia el rostro humano, pasando a tener más énfasis los objetos inanimados, rondando su primer año de vida. Tal como redacta Barreda- Morraja (2014), estos niños tienen menor capacidad de reconocer y memorizar dibujos o caras. Son capaces de reconocer las expresiones independientemente, no visoespacial; al igual que reconocen rasgos faciales, pero sin llegar a atribuirlos a una cara concreta. Menos sensibilidad por el movimiento, por lo que, en una imagen o video, centran su atención en la persona que habla o directamente a sus labios, prefiriendo imágenes físicas donde no haya muchos elementos, dando mayor relevancia a partes de la cara como la boca. Se han realizado investigaciones que afirman que los niños autistas son capaces de clasificar las caras de varias personas con la misma expresión emocional, al igual que identifican las mismas personas con diferente expresión. A pesar de los déficits mencionados, existen mecanismos que van a facilitar la comprensión de rasgos, emociones y gestos (Barreda-Morraja, 2014).

Según Hobson (1995) los niños presentan tres habilidades que les permite reconocer las emociones. En primer lugar, está la habilidad para poder diferenciar las emociones, la habilidad para determinar la forma de expresar cada emoción y, por último, la habilidad de los más pequeños para dar respuesta a las expresiones emociones que observa en otras personas. Es el mundo autista donde más resalta en esta última habilidad, suponiéndoles una dificultad en la percepción de las emociones ajenas.

El estudio realizado por Weeks y Hobson (1987) demuestran los déficits específicos que presentan los niños con TEA a la hora de comprender las expresiones emocionales, a partir de unas pruebas donde los sujetos debían identificar las expresiones emocionales que las personas producían en las imágenes, dando lugar a una mejor competencia en aquellas tareas no-emocionales. Y es que, haciendo referencia a la clasificación de las emociones que determinaron Baron-Cohen (1995) el motivo por el cuál presentan una carencia emocional se debe a la falta de empatía e incapacidad de ver las cosas desde la perspectiva del prójimo.

Es la motivación por trabajar en base a programas de cognición social basados en la teoría de la mente lo que podría favorecer, no solo el área emocional, sino también su integración social. Las personas con trastorno del espectro autista sí serían capaces de hablar de emociones simples, como la alegría, el miedo, la sorpresa, la ira, entre otras; e

incluso serían capaces de identificar diferentes expresiones emocionales. Sin embargo, las emociones complejas, como el orgullo, la admiración o la vergüenza, les supone una dificultad a la hora de hablar de ellas y trabajarlas (Maseda-Prats, 2013).

Y siendo así como narra Frith (2004), el éxito por parte de los autistas en tareas referidas a la comprensión y reconocimiento de las emociones dependerá de su nivel de competencia social. El entorno que rodea a un niño con TEA adquiere un papel fundamental en su desarrollo, mejorando su proceso comunicativo y su comprensión emocional para que puedan desenvolverse mejor en el mundo que les rodea.

3.3 La escolarización de un niño TEA.

3.3.1 Atención a la diversidad

El concepto de atención a la diversidad se abordará desde una perspectiva doble, desde la diferente visión que afirman ciertos autores sobre dicho concepto y a través de lo que aparece redactado en la legislación española.

La definición de atención a la diversidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, eliminando el concepto de segregación con el fin de alcanzar una visión integradora de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Apoyarse en la afirmación de Loris Malaguzzi (2001) *“una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes”* para basar la educación, nos hace ver que la diversidad es una condición esencial del ser humano.

Es de una verdadera satisfacción contemplar el avance de este término a lo largo de la historia en cuanto a la actitud que se adopta con aquel alumnado que presenta unas necesidades específicas, y es que, en la actualidad, la diversidad se concibe como una parte esencial de la escuela. Es por ello la importancia de conocer las necesidades específicas que precisa un alumno y poder ofrecerle una educación de calidad, una educación inclusiva que elimina todas las desigualdades.

Así como afirma Besalú (2002), la atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias. La diversidad es consustancial a la educación.

En lo que respecta al ámbito legislativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) queda sustituido el concepto de integración para dar paso al término de inclusión, y el de “Necesidades Educativas Especiales” por el de “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (N.E.A.E.). Dentro de este amplio abanico de posibilidad de alumnado, encontramos a aquellos que requieren una atención educativa diferente por:

- Necesidades educativas especiales (N.E.E.)
 - Discapacidad auditiva.
 - Discapacidad visual.
 - Discapacidad física: motora y orgánica.
 - Discapacidad intelectual.
 - Pluridiscapacidad.
 - Trastorno grave de la conducta.
 - Trastorno del espectro autista (TEA)
 - Trastorno mental.
 - Trastorno del lenguaje (TL)
 - Retraso global del desarrollo.
- Dificultades específicas de aprendizaje:
- TDAH.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Los estatutos de la LOE generalizan en España la educación inclusiva, pasando estas a formar parte de la educación especial de las enseñanzas de régimen general. De este

modo, la normativa y el sistema educativo español se inspiran en tres principios fundamentales interrelacionados: calidad, equidad y flexibilidad.

Modificada la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para mejora de la calidad educativa (LOMCE), precisa los aspectos más importantes en lo referido al tratamiento de la diversidad. Esta ley reconoce la heterogeneidad y la diversidad del alumnado, admitiendo el derecho de recibir una educación de acuerdo a las necesidades personales de cada alumno. Se apuesta entonces por una educación basada en la normalización e integración de todos los alumnos, siendo esta de calidad y ajustándose al principio de equidad, redactado en la ley anterior.

A modo de comparar ambas leyes, apoyándose en la afirmación de Marchena (2013) quien señala que la principal diferencia en esta ley respecto a las anteriores en cuanto al tema de la diversidad, se encuentra en el concepto de inclusión, término el cuál sustituye a la educación comprensiva que venía siendo utilizada desde los años 60. Pretendiendo una educación adaptada a las capacidades individuales de cada alumno, por lo que estaríamos hablando de una atención personalizada enfocada en las necesidades educativas de cada alumno.

3.3.2 Escolarización de un niño con diagnóstico autista.

El trastorno del espectro autista pertenece al grupo de alumnado que precisa de unas necesidades específicas de apoyo educativo, abreviado con las siglas A.C.N.E.A.E. El proceso de seleccionar la escolarización para un alumno con autismo, varía en función de sus necesidades y el tipo de centro más idóneo (Heraldo, 2014).

Con carácter general, los alumnos de esta índole acuden a un centro ordinario, no obstante, se procede a señalar los tipos de centro que se proponen para la escolarización de un alumno ACNEAE (ORDEN ECD/.1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva).

- Centro de Atención Educativa Preferente: corresponden los centros para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad motora, auditiva o con trastorno del espectro autista, cuando los centros ordinarios no puedan afrontar dichas necesidades en base a sus actuaciones generales y específicas, y cuando el alumnado precise de recursos especializados y

prolongados a lo largo del tiempo. La escolarización a este tipo de centro es voluntaria, la decisión la toman las familias.

- Unidad o centro de Educación Especial: la escolarización en este tipo de centros surge cuando los centros ordinarios preferentes han agotado todas las actuaciones generales y específicas que ofrece, requiriendo dicho tipo de alumnado, de actuaciones y recursos más especializados e intensivos a lo largo de su escolarización.
- Escolarización combinada: cuando los centros ordinarios preferentes no puedan proporcionar a los ACNEAE de una actuación de intervención más específica. Al igual que los centros de atención educativa preferente, la escolarización combinada tiene un carácter voluntario para las familias.

4 OBJETIVOS

En este apartado, se van a organizar los objetivos que se pretenden llevar a cabo en la realización de dicho trabajo.

1. Conocer el origen y la historio evolutiva del Trastorno del Espectro Autista.
2. Revisar e investigar el conocimiento social acerca del autismo.
3. Remarcar las consecuencias negativas que conlleva el desconocimiento social sobre el Trastorno del Espectro Autista.
4. Señalar las posibilidades de escolarización apropiadas para un niño con autismo.
5. Manifestar la importancia de lo que supone la carencia de los niños con diagnóstico autista en el ámbito emocional.
6. Fundamentar la significación de reconocer y expresar las emociones básicas en los niños con Trastorno del Espectro Autista.
7. Desarrollar una propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil con actividades lúdicas y estimulantes que fomenten el desarrollo emocional de los niños TEA.
8. Adquirir y aplicar las competencias trabajadas en el Trabajo de Fin de Grado.

5 METODOLOGÍA

5.1 Propuesta de intervención en el aula.

A lo largo de este apartado, se trata de ir desglosando los diferentes niveles estructurales del Centro, así como las aulas adaptadas a las necesidades educativas de un alumno “ficticio” en cuestión, los espacios ofertados por el centro, así como el personal de apoyo que participa en su proceso de Enseñanza/Aprendizaje. La propuesta de intervención que se pretende plantear en este trabajo tiene como objetivo principal trabajar la expresión emocional, propuesta con el fin de crear una relación directa y estrecha entre toda la comunidad educativa y el entorno socio-familiar del niño.

5.2 Contexto escolar.

El colegio escogido donde poner en marcha la propuesta de intervención es el colegio privado-concertado Cristo Rey Escolapios. Este centro escolar está situado en la Avenida Academia General Militar, en la provincia de Zaragoza, en el barrio de Parque Goya. El enorme crecimiento de este barrio se ha visto favorecido por una alta población joven, donde de un total de 6785 vecinos, 1486 corresponden jóvenes menores de 18 años y 5343 menores de 40 años.

El colegio Cristo Rey es el primer centro de atención preferente TEA que se creó en Aragón en el curso 2006-2007 y donde actualmente, estudian catorce niños con este tipo de trastorno. Se decide escoger este centro por la disponibilidad de 2 aulas TEA, donde tratan de cubrir las necesidades educativas que los alumnos de esta índole demandan en su proceso de enseñanza/aprendizaje. La atención ofrecida va dirigida a los alumnos que no requieren de una escolarización especializada, pero sí de un apoyo personal y un uso de material específico. La escolarización que propicia el centro es combinada, los alumnos permanecen en el aula ordinario junto al resto de compañeros que corresponden a su edad evolutiva y, durante unas horas, reciben atención especializada por parte de profesionales, tales como la pedagoga terapéutica, la auxiliar y el logopeda.

5.3 Contexto personal.

En este apartado, se procede a hablar del alumno “ficticio” que padece un trastorno de espectro autista y quien realizará todas las actividades propuestas en los próximos puntos

del trabajo. Así mismo, aparecerá redactado el curso al que asiste el alumno en cuestión, su diagnóstico, el contexto familiar, las dificultades que presenta y los objetivos que se pretende obtener en la puesta en práctica de la propuesta de intervención educativa.

Iván es un niño de 5 años que comienza este año la última etapa de Educación Infantil, el aula de 3º de Infantil. Fue diagnosticado por un trastorno de espectro autista a la edad de 22 meses. Siendo bien pequeño, Iván comenzó a presentar unas actitudes que crearon cierto sentimiento de alarma en sus padres. El contacto visual era prácticamente nulo, pues cuando quería dirigirse a él, no encontraban la manera de captar su atención a no ser que portaran en sus manos un objeto que creara cierto interés en él, quien se acercaba con motivo de observar más detenidamente y palpar dicho objeto. La madre de Iván realizaba pequeños actos comunicativos con él, nombrándole los objetos que tenía en sus manos o que miraba con detenimiento, a lo que la respuesta de su hijo era nula, no emitía ningún sentimiento de reciprocidad ni intención por comunicar un sonido o una palabra.

A la sorpresa de los padres del alumno, consideraron que estos comportamientos irían decayendo conforme su hijo comenzara a establecer sus primeras relaciones sociales con otros niños, por lo que comenzaron a llevarlo a espacios públicos donde pudiera darse una situación de socialización, los parques. Sin embargo, las actitudes de Iván no eran muy diferentes a las ya observadas, no se acercaba al resto de niños y no establecía contacto visual con ellos, permanecía en su espacio y realizaba conductas repetitivas, como hacer pequeños agujeros en la arena o dar palmas. A Iván lo que realmente le interesaba del parque no eran los niños con los que jugar, sino el material que había en el arenero, la arena, le fascinaba.

En casa, los horarios eran bastante marcados, la hora de comer, la hora de la siesta, la hora de juego y la hora de acostarse, por lo que Iván nunca había mostrado ningún tipo de frustración o enfado a la hora de llevar a cabo las tareas establecidas. La rutina que se seguía en su ámbito familiar le hacía estar tranquilo. Sin embargo, en aquellas ocasiones fortuitas en las que la hora de comer o la hora de juego se cambiaban, el niño se mostraba intolerante y se enfada con facilidad.

Tras acudir a varios especialistas que pudieran establecer un diagnóstico concreto por los comportamientos de Iván, al fin fue diagnosticado con trastorno de espectro autista, algo que para los padres supuso un estado de shock. Padres jóvenes y primerizos que

acaban de ser notificados que Iván es un niño TEA, no conocían las características de dicho trastorno y tampoco sabían cómo actuar ante esta situación. La escolarización de su hijo en Educación Infantil ayudó mucho a llevar a cabo esta situación, familiarizándose ambos entornos del niño para dar lugar a un espacio armonioso y correcto para el desarrollo del pequeño.

La escolarización de Iván fue ordinaria, acude al centro escolar Cristo Rey no solo por las medidas que ofrece el centro, sino también por la cercanía de este a su casa, perteneciendo al mismo barrio. Va a comenzar 3º de Educación Infantil, con adaptación curricular individualizada (ACI), sin ser esta muy ajustada ya que se ha observado a lo largo de su evolución cómo este responde correctamente a los aprendizajes adquiridos y va logrando poco a poco los objetivos establecidos. Contando con la ayuda de varios profesionales que trabajan de manera individualizada con el niño en cuestión, tenemos a la pedagoga terapéutica 4 horas a la semana, un logopeda 2 horas a la semana y una auxiliar 6 horas a la semana, donde trabaja con Iván en el aula TEA del colegio.

Ante las características que presenta el niño tanto en su entorno familiar, como en el entorno escolar, se resalta la facilidad del alumno en adquirir los conocimientos que se le van enseñando, de forma progresiva y en el tiempo establecido. No obstante, la mayor dificultad y la principal preocupación de los padres es la falta de capacidad para la expresión emocional. Ante las diversas situaciones que suceden en el entorno más cercano al niño, no se ve capacidad para controlar lo que siente, no entiende lo que siente la otra persona, no sabe gestionar sus emociones y no sabe expresarlas. Esto le genera un retraimiento social, situaciones donde los niños no juegan con él porque no comprenden sus acciones y donde Iván no se siente comprendido con los otros niños.

Reorganizando las dificultades de Iván mencionadas en los párrafos previos, se configuran las actividades de modo que facilite su realización.

- Falta de empatía.
- Falta de expresión emocional.
- Falta de comprensión sobre lo que otros piensan o sienten.
- Ausencia de capacidad de imitación.

- Ausencia de juego social.
- Insistencia irracional a seguir rutinas con todos sus detalles.
- Limitación marcada de intereses, concentración en un interés singular.

A partir de estas dificultades, se establecen los objetivos que se pretenden lograr:

- Desarrollar las habilidades de comprensión, interpretación y expresión emocional.
- Reconocer las emociones básicas.
- Trabajar la expresión de las emociones básicas.
- Favorecer el desarrollo de habilidades sociales a partir de situaciones básicas en el aula.
- Desarrollar habilidades y posibilidades de comunicación y expresión de los sentimientos.
- Trabajar en la inteligencia emocional y la introspección.

Una vez conocidos los puntos principales que se deben tener en cuenta para realizar la actividad y qué es lo que queremos conseguir, se procede a redactar las actividades que se consideran oportunas para trabajar en la interpretación, comprensión y expresión emocional cubriendo las necesidades del niño TEA que hoy será protagonista de este trabajo.

5.4 Metodología llevada a cabo.

En la propuesta de intervención educativa que hoy se presenta en este trabajo, se lleva a cabo una metodología observacional, recogiendo información a través de la observación de comportamientos naturales o respuestas conductuales para poder interpretar los resultados obtenidos, y basada en un estudio de caso, un niño “ficticio” con trastorno del espectro autista y, a partir del cual, elaboraremos este apartado.

En la práctica de las actividades, se emplea una metodología basada en trabajar las emociones, su interpretación, comprensión y expresión, siendo este el punto de inflexión del trabajo. Mediante un refuerzo positivo, el alumno es elogiado o premiado con el fin de crear en él un sentimiento de satisfacción al realizar una actividad que consideramos

buena, provocando que este la repita. Sin olvidar cuál es el objetivo principal de la elaboración de la propuesta de intervención, programar las actividades rondan en torno al aprendizaje de las emociones básicas, reconocerlas en imágenes, en personas y en uno mismo, interpretar qué quieren significar a partir de una expresión, tanto facial como física y ser capaz de representarla por sí mismo, a partir de una repetición o ante una situación provocada.

Al mismo tiempo que se trabaja en el ámbito emocional, se origina un acercamiento social con algún compañero, quien colabora en la relación de actividades junto al niño TEA. Según describe Kanner (1943), los niños autistas presentan unas características comunes especiales que engloban tres aspectos; la comunicación y el lenguaje, la inflexibilidad y rígida adherencia a rutinas y las relaciones sociales. Teniendo esto en cuenta, el desarrollo de las actividades se producirá en un espacio tranquilo, evitando estímulos distractores para el niño, junto a sus compañeros, aunque la actividad se realice de forma individual, creando en el niño un sentimiento de inclusión al grupo-aula, siguiendo unas rutinas de elaboración para evitar la frustración del niño y con materiales que mantengan su atención, que originen en él un sentimiento de interés por la actividad. Crear un sentimiento de cercanía por parte de la persona responsable con quien trabaja Iván, haciendo que esta se sienta independiente en la realización de las actividades y al mismo tiempo seguro por la presencia del adulto.

Una vez ya conocido al protagonista del trabajo sobre el cuál trabajamos en la expresión emocional y la metodología que se llevará a cabo en la realización de las diferentes actividades, se procede a redactar el conjunto de actividades que se realizarán en el aula de Infantil.

5.5 Análisis de las actividades.

Destacable mencionar que las actividades propuestas para realizar con el alumno TEA, pueden ser trabajadas de manera individual o en pequeño grupo, los niños que estén con Iván realizan la misma actividad. Se considera favorecedora la llevada a cabo de las actividades dentro del espacio aula, junto a los compañeros que él mismo conoce y no proceder a la exclusión del alumno en cuestión. Pese a que las actividades estén pensadas con el fin de no ser trabajadas únicamente de manera individual, trabajar a solas con Iván contribuye su desarrollo emocional, creando un pequeño vínculo alumno-maestra.

Teniendo siempre en cuenta las características de un niño que presenta un trastorno de espectro autista, las actividades están pensadas de modo que:

- El ambiente donde se llevan a cabo es calmado y está estructurado.
- El alumno TEA siempre va a estar informando de lo que se va a realizar en cada momento, durante y después de la actividad. Se anticipa de forma clara y explícita el procedimiento que se pretende llevar a cabo en cada momento.
- Empleamos materiales, personajes u objetos que capten la atención del alumno TEA, haciendo la actividad mucho más amena e interactiva, favoreciendo la motivación del niño por lo que su participación aumentará.
- Los contenidos que se va a llevar a cabo en la realización de las actividades se presentan de forma clara y preferiblemente visual, ya que las personas con autismo son unos “pensadores visuales”.
- Favoreciendo la participación de los componentes del grupo que trabajan en la elaboración de las actividades propuesta, se crean situaciones de interacción y comunicación.
- El tiempo que se dedica a cada actividad no superará los 45 minutos, evitando un sentimiento de monotonía o una pérdida de la atención total de lo que se trabaja por parte del alumno TEA. Es muy importante tratar de mantener el interés del niño en lo que se trabaja en cada momento.

En relación al objetivo específico el cual sustenta este trabajo, se elaboran actividades correspondientes a la comprensión, identificación y expresión emocional con el fin de lograr un correcto desarrollo emocional en el alumno en cuestión. La temporalización de cada categoría aparece ordenada en la tabla 1. Temporalización de actividades:

Tabla 1. Temporalización de las actividades.

Categoría	N.º	Tipo de actividad	Temporalización
Comprensión de las emociones	1.	Tarjetero de emociones.	45 minutos
	2.	¿Qué me está pasando?	35 minutos
Identificación de las emociones	3.	Cuéntame un cuento.	35 minutos
	4.	El tren de las emociones.	45 minutos
Expresión emocional	5.	¡Al ritmo de la música!	35 minutos
	6.	Un, dos tres, tira otra vez.	45 minutos

Para cada una de las categorías previamente mencionadas, se han elaborado dos actividades. A una de ellas se le dedicará un total de 45 minutos por sesión, siendo esta la tarea donde más pueda trabajarse el diálogo con el alumno TEA con el fin de adquirir resultados que muestran un progreso en su desarrollo emocional, y las restantes actividades requieren un tiempo de 35 minutos por sesión, las cuales se trabajan de una manera más lúdica e incluso contar con la colaboración de algunos de los compañeros de Iván. Un total de 4 horas (240 minutos) son necesarias, como mínimo, para poder trabajar las 6 sesiones de actividades propuestas previamente.

5.6 Propuesta de las actividades.

Las actividades que se proponen en los siguientes apartados están diseñadas con la finalidad de poder alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades personales del alumno en cuestión al mismo tiempo que se pretenden alcanzar los objetivos establecidos previamente. Partiendo de las características individuales del niño con diagnóstico autista, trabajamos de manera progresiva partiendo de los conceptos básicos, como son las emociones primarias, e ir alcanzando los diferentes niveles en cuanto a

conceptos o habilidades de mayor complejidad, como la comprensión, identificación y expresión emocional.

5.7 Temporalización.

La propuesta de intervención que se plantea, está ideada para ser llevada a cabo a lo largo de medio trimestre escolar, equivalente a 6 semanas, siendo susceptible al cambio. El total de horas estimadas que se deben dedicar a su puesta en práctica es un total de 4 horas, por lo que se puede dividir el trabajo de cada categoría en las semanas que componen dicho tiempo, dando opción a ampliar el tiempo de dedicación en caso de que las dificultades ante las que se enfrenta tanto el alumno como el tutor lo requieran. De modo que la temporalización será subjetiva, siempre que su modificación sea favorecedora para el alumno TEA.

5.8 Contenidos.

Acorde con el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se establecen los contenidos a trabajar en las siguientes actividades, recalando la modificación de estos conforme a la necesidades y capacidades del alumno TEA.

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
 - Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
- Lenguajes: comunicación y representación.
 - Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

5.9 Desarrollo de actividades.

Como bien se ha explicado previamente, las actividades elaboradas se encuentran estructuradas en tres categorías, en relación a los objetivos que se pretenden alcanzar. Las 6 actividades están dirigidas a ser trabajadas con un alumno con trastorno del espectro

autista escolarizado en un centro ordinario. Contando con un aula TEA dentro del centro escolar, las actividades están propuestas para ser trabajadas también dentro del aula y junto al resto de compañeros, practicando los valores de inclusión, cooperación e igualdad.

1. CATEGORÍA. Comprensión emocional.

1.1 ACTIVIDAD. Tarjetero de emociones.

a) Justificación.

La primera actividad se emplea a modo de introducción para adentrarse en el ámbito emocional. Se trabaja la comprensión de las emociones básicas contando con un apoyo físico y manipulable, unas tarjetas de colores sobre las que se plasma un dibujo de un niño o una niña representando una emoción y justo debajo, el nombre de la emoción que interpreta. Se trabaja el aprendizaje de las emociones básicas, relacionando un gesto relevante, el nombre de cada una de ellas y un color que las identifique.

Esta actividad permite un amplio abanico de posibilidades para trabajar con el niño a través del diálogo, partiendo de una serie de preguntas que le permitan explicar qué ve, qué ha entendido y qué siente al trabajar cada una de las tarjetas. Es importante adaptar el material que se va a emplear conforme a las características y habilidades del alumno para facilitar y mejorar su aprendizaje.

Es posible encontrarse con algunas limitaciones, pues el alumno puede tener más adquiridas algunas emociones que otras, por lo que se debe guiar la actividad hacia sus intereses y posibilidades.

Esta actividad se trabaja de manera individualizada al comienzo y con opción de trabajar junto a otros compañeros.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de la comprensión de las emociones básicas.
- Comprender los distintos estados emocionales que podemos experimentar.
- Identificar y reconocer las expresiones faciales que se refieren a cada emoción.

- Expresar las emociones básicas.

c) Recursos materiales.

Tarjetas de las emociones básicas (ver anexo 3)

d) Descripción de la actividad.

Las emociones básicas que se van a trabajar a lo largo de las actividades son la alegría, la tristeza, la ira y la sorpresa. Para ello, se va a utilizar tarjetas de colores, donde en cada una aparece un dibujo de un niño o una niña expresando facialmente una emoción y debajo, el nombre correspondiente. Se trata de llevar a cabo un aprendizaje progresivo, comenzando por los conocimientos que se consideran más sencillos de adquirir por el alumno, conforme a su características y necesidades. Al mismo tiempo, se trata de hacer partícipe y protagonista al niño de su propio aprendizaje, por lo que el tutor/a realizará preguntas que deriven a una respuesta abierta por parte del alumno.

En primer lugar, se le muestra al niño el total de las tarjetas y se le pide que escoja aquella cuyo color más le guste y la sujete con sus manos, a lo que se retira el resto de tarjetas para evitar que su presencia pueda distraer al alumno. Una vez que está enfocado en una sola tarjeta y la observa, se le vuelve a preguntar qué color es el que ha escogido. Con el fin de trabajar a partir de la estimulación visual del niño, se trata de relacionar el color con una emoción, facilitando su aprendizaje.

- Emoción de la alegría: La tarjeta correspondiente a esta emoción es la de color naranja. Escogida esta tarjeta, seguidamente se le desplaza su atención hacia la ilustración que aparece en el centro de la tarjeta y se le formulan las siguientes posibles preguntas: ¿Qué está haciendo el niño/a? ¿Qué le pasa? A través de estas preguntas abiertas, el alumno va a tratar de comprender el comportamiento expresado en la imagen y comunicarlo verbalmente.

Para trabajar al mismo tiempo en la expresión oral y la imitación, se le pide al niño que represente él mismo cómo está el niño/a en la imagen de la tarjeta a través de su cuerpo y su cara, y se le formulan preguntas tipo: ¿Qué crees que le ha podido pasar al niño/a para que esté así? ¿Cuándo tú te sientes así? Estas preguntas permiten unas respuestas más elaboradas por parte del alumno, tratando

de que empatee con el dibujo y se imagine una situación que él mismo ha experimentado y se haya sentido de la misma manera.

Es momento entonces de nombrar la emoción que se refiere la tarjeta escogida, en voz alta, y de manera repetida, primero por sílabas y después la palabra completa, al mismo tiempo que el tutor/a señala la ilustración, indicando que la emoción que se repite en voz alta corresponde a la expresión del dibujo. Es entonces cuando el alumno está adquiriendo dos conocimientos al mismo tiempo, pues está escuchando el nombre de una emoción repetidamente y lo relaciona con un dibujo que la representa físicamente, siendo que previamente se ha sentido identificado con la ilustración al imaginar en qué momentos ha podido sentirse igual.

- Emoción de la tristeza: La tarjeta correspondiente a dicha emoción se relaciona con el color azul. La atención del alumno tras haber identificado el color se desvía hacia el dibujo que está situado en el centro de esta. Se formulan preguntas para tratar de relacionar la expresión representada con la emoción correspondiente, sin embargo, estas preguntas se refieren más concretamente a cómo está colocado el cuerpo del niño/a, sus brazos, su cabeza o si está llorando. Son gestos característicos del sentimiento de tristeza, a lo que el alumno puede hilarlos fácilmente.

También se pueden formular preguntas o ayudarle a relacionar situaciones que puedan provocarle esta emoción, tales como: “Sientes tristeza cuando te haces daño” “Sientes tristeza cuando te quitan un juguete sin tu permiso”. De modo que el alumno asocie estos posibles acontecimientos ya vividos con la emoción de la tristeza.

- Emoción de la ira: La tarjeta correspondiente a dicha emoción corresponde al color rojo. El color ya relacionado con la emoción de la ira, el enfado, el sentimiento de rabia, ya ha podido ser observado por el alumno en cuentos o dibujos animados que haya podido observar, pues dicha relación color-emoción es muy característica. El procedimiento para trabajar con la tarjeta es el mismo que el llevado a cabo previamente.

En el momento en que se le pide al alumno que represente o imite la ilustración que aparece en la tarjeta, se le puede añadir una variante. Se le pide que imite

cómo está el dibujo y que se quede a modo de estatua para que el tutor/a pueda observarlo correctamente. En ese momento, se le puede indicar cuáles son los gestos de la cara más característicos de esta emoción, como los ojos, las cejas o la boca. De este modo, se le despierta al alumno un interés más profundo por la emoción, pidiéndole que represente diferentes gestos que expresen un sentimiento de ira.

- Emoción de la sorpresa: La tarjeta correspondiente a esta emoción corresponde al color morado. El procedimiento para trabajar con esta tarjeta será el mismo que el anterior. Sin embargo, a modo de dar un giro a las propuestas en la emoción anterior, se puede preguntar de una manera más concreta, con preguntas que den opción al niño de tomar una decisión y escoger. Por ejemplo: ¿Crees que el niño está contento? De este modo el alumno relaciona las emociones que ha trabajado previamente y compara si el dibujo se encuentra igual que en las otras tarjetas.

Si el tutor/a considera que la formulación de estas preguntas supone un obstáculo para la identificación del alumno, puede ayudarle a recordar cómo son las otras, pidiéndole que representen juntos las emociones trabajadas. Así se realiza un recordatorio del conocimiento adquirido y le guía para aprender el nuevo.

Si se considera que el alumno comprende la emoción trabajada, se le pueden formular preguntas para que identifique cuando una sorpresa es buena o cuando una sorpresa es mala, a partir de ejemplos: “Si hoy viene mamá a buscarte y tú no lo sabías, ¿cómo es la sorpresa?” “Pero si mamá no puede venir a buscarte y tienes que estar un poquito más en el colegio, ¿cómo es tu sorpresa?”. No obstante, esta variante de la actividad es totalmente opcional y en caso de que el alumno haya establecido un total conocimiento de las emociones básicas.

Tras haber trabajado detenidamente y de manera más específica con cada una de las tarjetas de emociones, se puede volver a trabajar de un modo más lúdico. Se colocan todas las tarjetas sobre la mesa y el alumno escoge una. Selecciona un color y describe qué está viendo en la imagen que aparece ilustrada en la tarjeta. Se puede ayudar al alumno en el desarrollo de la actividad formulando las preguntas que se consideren oportunas en cada momento. A continuación, se pide que represente la emoción que aparece en la tarjeta de manera gestual, con la expresión facial o física y que indique en qué situación puede sentir

dicha emoción. Si el tutor/a comprueba que el alumno ha progresado en su aprendizaje y ha entendido los conceptos que hasta entonces se han llevado a cabo, se pueden añadir las variantes propuestas en la explicación de las tarjetas o avanzar en el aprendizaje añadiendo nuevas emociones.

1.2 ACTIVIDAD. ¿Qué me está pasando?

a) Justificación.

Una vez que el alumno ha establecido un primer contacto con las emociones básicas y ha desarrollado un aprendizaje inicial de comprensión emocional, se trabaja la relación de las emociones básicas .

En esta actividad, se pretende que el alumno sea capaz de comprender una emoción, reconocerla a través de un gesto facial y relacionar la expresión emocional con una situación. Para familiarizar al alumno con la actividad propuesta y su progreso aprendizaje, las imágenes que aparecen en las tarjetas serán de él mismo, de este modo podemos trabajar el reconocimiento personal.

Esta actividad se trabaja de manera individualizada.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de comprensión y reconocimiento de las emociones básicas.
- Comprender los diferentes estados emocionales que podemos experimentar.
- Relacionar las emociones básicas con los gestos faciales.
- Identificar a uno mismo en una imagen y relacionarse con la emoción que representa en su expresión facial.

c) Recursos materiales.

Tarjetas de las emociones básicas (ver anexo 3)

Fotos del alumno expresando distintas emociones.

d) Descripción de la actividad.

La segunda actividad que se trabaja en la categoría de la comprensión emocional, está totalmente relacionada con la primera actividad. En esta ocasión, se cuenta con un previo conocimiento de las emociones básicas, ya trabajadas en la actividad 1.

La metodología que se lleva a cabo es similar a la explicada previamente, se hace uso de unas tarjetas de colores, cada color identificado con una emoción, y en el centro una imagen de un niño/a que la represente. Esta vez, la ilustración que aparece en el centro de la tarjeta será una imagen del propio alumno representado una emoción. Para poder obtener estas imágenes, se pide colaboración por parte de la familia, quienes aportarán las fotografías que se tomaron en el momento en que Iván estaba sintiendo una emoción básica trabajada.

Esta actividad permite, no solo aumenta la comprensión emocional del alumno, sino trabajar en la identificación personal, visualizarse a uno mismo en una fotografía y describir qué estaba sucediendo en cada momento y cómo se sentía.

2. CATEGORÍA. Identificación emocional.

2.1 ACTIVIDAD. Cuéntame un cuento.

a) Justificación.

Contar un cuento establece una relación cercana con los alumnos que están escuchando, permitiendo expresarse y reconocer las emociones, tanto propias como de los demás. Un cuento es un recurso pedagógico fundamental para trabajar en la comprensión e identificación de las emociones básicas. La lectura y las emociones tiene una fuerte relación, permitiendo crear el mundo interior de los más pequeños al mismo tiempo que se relacionan con todo aquello que les rodea, el mundo exterior.

A través de la lectura de una narración con diferentes personajes que viven aventuras, los niños establecen una atención y un interés por lo que le está sucediendo al personaje de la aventura que canalizan las emociones que vive. No solo en el ámbito emocional, este recurso fomenta la adquisición del lenguaje, favoreciendo la expresión de las emociones que aparecen entre las páginas de un cuento.

Esta actividad se trabaja de manera grupal.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de la identificación y comprensión emocional.
- Comprender los distintos estados emocionales que podemos experimentar.
- Identificar y comprender los estados emocionales que sienten los demás y nosotros mismos.
- Expresar las emociones básicas.

c) Recursos materiales.

Cuento “El bestiario de las emociones” (ver anexo 4)

d) Descripción de la actividad.

Esta actividad se trabaja a partir de la lectura del cuento “El bestiario de las emociones” con el objetivo de hacer un recordatorio de las emociones básicas trabajadas en la categoría anterior, la comprensión emocional, estableciendo un primer contacto para conocer cada una de las emociones, su nombre y la expresión facial y física de estas.

Es momento de trabajar la identificación emocional, es por ello que se decide emplear un recurso físico muy utilizado dentro del ámbito escolar, el libro. En “El bestiario de las emociones” los protagonistas son diferentes animales que expresan las emociones básicas como la alegría, la tristeza, la ira y la sorpresa, así como otras añadidas. Indicando al lado de cada animal cuál es la emoción que trata de representar, es la sencillez de sus páginas lo que hace de su lectura, un desarrollo total de la imaginación y creatividad por parte del tutor/a, quien pondrá voz a los animales según su estado emocional, permitiendo una identificación de estas por parte del alumno o alumnos que lo escuchan. La lectura será individual o grupal, dependiendo del grado de habilidad por parte del alumno con diagnóstico autista en la comprensión e identificación emocional.

Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo con la lectura del cuento son las siguientes:

- La maestra muestra al alumno cada una de las páginas del cuento y en cada página aparece un animal. La maestra recita en voz alta el nombre del animal y la emoción que representa y el niño debe realizar el sonido característico de dicho animal y repetir con palabras la emoción que expresa.
- La maestra irá enseñando todos los animales que aparecen a lo largo del cuento y escogerá alguno de ellos. Enseñará al alumno la página donde aparece y este debe representar qué emoción expresa el animal a partir de gestos.
- Si la actividad ha sido realizada de manera grupal, se pueden trabajar en pequeños grupos, siempre acorde a las necesidades del alumno TEA, para que trabaje la socialización e identifiquen, entre todos, la emoción que se refiere el animal que la maestra ha seleccionado en el cuento.
- Para algunos de los animales que aparecen en el cuento y escogidos por la maestra, se formulan preguntas del tipo: ¿Cómo se siente el elefante? ¿Por qué puede estar triste el hipopótamo? De modo que el alumno desarrolle la identificación de la emoción y comprenda cómo se siente, partiendo de su imaginación y estableciendo una relación con sus experiencias vividas.

A modo de añadir un apunte a la actividad del cuento, para que los cuentos desarrollen su completa función de mejorar y desarrollar la identificación emocional en el alumno o los alumnos que lo escuchan, es fundamental que la persona que está narrando el cuento trate de gesticular y dar gran visibilidad a todas las emociones que se trabajan. Al mismo tiempo que es importante que la representación y expresión de la maestra tengan concordancia con las ilustraciones del cuento. El objetivo es que el niño interiorice las emociones básicas, las comprenda, las distinga y las identifique en otras personas u objetos. Los resultados de esta actividad pueden ser muy positivos si la realización de esta se centra en obtener los objetivos establecidos.

2.2 ACTIVIDAD. El tren de las emociones.

a) Justificación.

Esta actividad reúne las dos categorías que se han trabajado hasta entonces, la comprensión de las emociones a través de una imagen, y la identificación de las emociones, saber qué emoción siento y sienten los demás.

Elaborar un tren donde cada uno de los vagones hace referencia a una emoción va a permitir que el alumno decida en qué vagón/emoción se monta e identifique qué emoción debe representar. De este modo permitimos que el propio niño realice primero una comprensión de las emociones y, en segundo lugar, una identificación de estas, para poder llegar a adquirir una expresión emocional.

Esta actividad se puede trabajar de manera individualizada, en primer lugar, y de forma grupal.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de la identificación y comprensión emocional.
- Comprender los distintos estados emocionales que podemos experimentar.
- Relacionar una emoción con una situación.
- Identificar la emoción que se refiere cada tarjeta.

c) Recursos materiales.

Tarjetas de emociones en cartulinas de colores con forma de vagón.

Imágenes de niños representando emociones.

d) Descripción de la actividad.

Con la forma de un tren, las cartulinas de colores, ligados con cada emoción básica trabajado en la actividad 1, forman los diferentes vagones. En cada una de ellas aparece un dibujo de un niño/a representando una emoción y el nombre de la emoción debajo de este.

El alumno o los alumnos, en caso de que la actividad se realice de forma grupal, se colocan, en forma del círculo, en el suelo. En el centro de este se sitúa el tren, compuesto por una cartulina blanca con forma de cabina de tren y, seguidamente, las cartulinas de colores donde aparecen los dibujos y el nombre de las emociones, formando los vagones.

- Actividad grupal. La maestra narra en voz alta una situación que provoque una emoción, por ejemplo: “Hoy en el recreo Juan e Iván han jugado juntos con la

pelota, ¿cómo se sienten ahora?” Elige a uno de los alumnos mencionados, quien deberá levantarse del sitio y colocarse en el vagón que considera se refiere a la emoción que siente conforme a la situación que ha contado la maestra previamente. Una vez se ha colocado en el vagón, este alumno narra otra situación, mencionando a otros alumnos del círculo quienes deberán repetir la misma acción.

- Actividad individual. El alumno con autismo se coloca al lado del tren de las emociones situado en el suelo. La maestra narra una situación que el propio niño haya podido experimentar, por ejemplo: “La mamá de Iván le ha dado para almorzar una magdalena de chocolate, ¿cómo se siente Iván?” El niño se coloca en el vagón que considera que se refiere a la emoción que siente y lo recita en voz alta. “Sorpresa”.

Esta actividad va a permitir al niño desarrollar un total aprendizaje de comprensión e identificación emocional, imaginando situaciones cotidianas donde experimenta las emociones básicas trabajadas.

3. CATEGORÍA. Expresión emocional.

3.1 ACTIVIDAD. ¡Al ritmo de la música!

a) Justificación.

La música despierta recuerdos y experiencias en quienes la escuchan. Crean sentimientos según la velocidad, el volumen y la fuerza con la que los sonidos se adentran en uno mismo. Esta actividad permite al niño expresar cómo se sienta de una manera totalmente libre y natural.

Sin restricciones, sin medidas, se trata de que el alumno identifique qué está sintiendo según las melodías que escucha, qué le transmite la música. No hay una respuesta correcta en esta actividad, simplemente se trata de trabajar la identificación de las emociones de uno mismo a través de la música.

Esta actividad se trabaja de manera grupal.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de la identificación y expresión emocional.
- Comprender los sentimientos que experimenta uno mismo a partir de un estilo musical.
- Reconocer las emociones básicas y expresarlas.
- Identificar cómo se siente uno mismo y expresarlas de manera verbal y física.

c) Recursos materiales.

Música.

d) Descripción de la actividad.

La última categoría que se trabaja es la expresión emocional. Tras haber trabajado en la comprensión de las emociones, su nombre y su forma de representarlas, y tras haber trabajado en la identificación de estas tanto en uno mismo como en los demás, a partir de situaciones imaginarias, se desarrolla una actividad lúdica y animada para tratar de expresar las emociones.

La música va a ser el instrumento fundamental para expresar cómo se siente uno mismo. Se escoge la melodía de Vivaldi “Las cuatro estaciones”. Esta canción permite recorrer, a lo largo de unos minutos, por las emociones básicas que uno puede vivenciar, la alegría, la tristeza, la ira y la sorpresa, según la estación del año.

- Parte 1. Los alumnos se colocan de pie en el aula y esperan a que la maestra deje sonar la melodía.
- Parte 2. Los alumnos deben representar con su cuerpo y con expresiones faciales qué emoción están sintiendo según lo que están escuchando. Si sienten alegría, sonríen y se mueven por todos lados, si sienten tristeza, se sientan en el suelo con la cabeza sobre los hombros y con las manos sobre los ojos, si sienten ira, tendrán el cuerpo tenso, el ceño fruncido y la boca seria, y si sienten sorpresa, tendrán los ojos muy abiertos, la boca abierta y las manos sobre la cabeza.

- Parte 3. Cuando finalice la primera parte, la maestra parará la música y lanzará posibles preguntas a los alumnos, de manera progresiva: “¿Cómo habéis bailado?” “¿Cómo os sentís?” “¿Qué emoción habéis representado?”. Este espacio es abierto para que los alumnos, en especial el alumno TEA, exprese la emoción que ha experimentado en la parte de la melodía escuchada y cómo ha representado dicha emoción.

Se continúa realizando el mismo procedimiento durante los restantes minutos de la melodía. Una vez terminada la canción, todos los alumnos se juntan formando un círculo al final de la clase junto a la maestra, y entre todos hablan acerca de cuáles son las emociones que han sentido y cómo las han expresado. Una variante añadida a la actividad cuando esta ha sido finalizada y los alumnos están situados en forma de círculo alrededor de la maestra, es:

- La maestra nombra una de las emociones que han sido identificadas por los alumnos a lo largo de la canción y escoge a uno de los alumnos para que la represente.
- La maestra escoge a uno de los alumnos, le dice al oído una de las emociones que han sido identificadas y debe representarla frente a sus compañeros, siendo estos quienes deben averiguar qué emoción representa su compañero.

No debemos olvidar que las sensaciones que transmite la música son totalmente subjetivas para cada persona que la escucha. Lo que se pretende con esta actividad es que el alumno trabaje la identificación emocional, y no tanto buscar la respuesta que se considera acertada.

3.2 ACTIVIDAD. Un, dos, tres, tira otra vez.

a) Justificación.

La última actividad que se trabaja en esta propuesta de intervención trata de reunir todas las categorías que se han llevado a cabo, comprender las emociones básicas, identificarlas a través de imágenes y expresarlas.

A partir de dos objetos manipulables, dos dados, el alumno elabora una historia que contenga las características que han salido al tirar los dados al suelo. De modo que su

creatividad e imaginación permiten demostrar todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la propuesta de intervención.

Esta actividad se trabaja de manera individual al principio, y de manera grupal en la próxima realización.

b) Objetivos.

- Desarrollar el aprendizaje de comprensión, identificación y expresión emocional.
- Comprender los sentimientos que pueden experimentar los demás.
- Relacionar las emociones básicas con situaciones que las producen.
- Desarrollar la creatividad e imaginación.
- Expresar las emociones que siente.

c) Recursos materiales.

Dados de las emociones. (Ver anexo 5)

- . Cartulina blanca.
- . Pinturas de colores.
- . Pegamento.
- . Tijeras.

d) Descripción de la actividad.

La última actividad que se va a realizar y con la cual se concluye el aprendizaje de un alumno con diagnóstico autista, es la representación teatral de una historia narrada por el propio alumno. El único material necesario para desarrollarla, son dos dados elaborados a mano, uno que contenga el nombre de las emociones que se han trabajado a lo largo del desarrollo de las anteriores actividades, las cuatro emociones básicas y dos a añadir, si la tutora lo considera oportuno, y otro dado, compuesto por personajes, objetos o lugares que el alumno conozca.

- Actividad individual. La maestra enseña al alumno los dos dados y comentan el nombre de las emociones que aparecen escritas en él, para recordar qué se refieren y cómo se representan. Muestra también los personajes, objetos y lugares que aparecen en el otro dado, ver si los conoce y los puede describir, por ejemplo: “Es un castillo, donde vive una princesa” “Es un perro y hace ‘guau’”. Una vez que conozca los componentes de la actividad, tira los dos dados. En cada uno aparece un nombre de una emoción y un dibujo de un elemento sobre el que se narra la historia. Lo que debe realizar el alumno es, a partir de estos dos elementos, se inventa una historia donde el personaje experimente la emoción que ha surgido de tirar el dado.
- Actividad grupal. La maestra enseña a los alumnos los dos dados y, entre todos, nombran las emociones que aparecen escritas e identifican los elementos que aparecen dibujos en el otro dado. Una vez que se conocen los componentes de la historia que van a tratar de crear entre todos, un alumno escogido por la maestra va a tirar los dados al suelo, siendo ellos quienes van a guiar la historia. Cada uno de los alumnos va contando una pequeña parte de la historia, por ejemplo: - Juan: “La princesa azul vive en un bosque”. – Alberto: “Y está contenta porque se ha hecho un amigo”. De modo que la historia está compuesta por todos, surgiendo de la creatividad e imaginación de cada uno de ellos.

Cuando finalice la narración de la historia que se han inventado, la maestra pide que se represente la emoción que vive el/la protagonista de la historia y la repitan en voz alta. Por ejemplo: “La princesa está alegre porque tiene un amigo”.

Toda la actividad en sí, reúne las tres categorías que se trabajan durante la temporalización establecida para su realización. El alumno con autismo, protagonista del aprendizaje emocional, ha trabajado la comprensión de las emociones básicas, ha identificado las emociones en otros y en sí mismo, y ha practicado la expresión emocional que experimenta uno mismo y los demás. Si el desarrollo de la propuesta de intervención se ha llevado a cabo correctamente, se han tenido en cuenta las características, limitaciones y necesidades del alumno en cuestión, el aprendizaje al finalizar estas, será óptimo y completo.

5.10 Evaluación.

El análisis de los resultados obtenidos con el alumno TEA no se pueden exponer debido a que se ha realizado una propuesta de intervención, por lo que no se ha podido poner en práctica. No obstante, se elabora una tabla de evaluación y una lista de cotejo con los ítems que se evaluarían en caso de ser llevada a cabo.

El método empleado para evaluar al alumno es a partir de la observación directa. Para ello se ha elaborado una tabla donde se recogen los siguientes datos (ver tabla 2)

- Los objetivos que se pretenden alcanzar con la propuesta de las actividades.
- Los criterios de evaluación correspondientes a cada objetivo a alcanzar.
- El instrumento de evaluación que se emplea, siendo este el mismo para cada objetivo, la observación directa .
- Los indicadores de evaluación. Estos se refieren a hecho o expresiones concretas y cuantificables que podemos observar en la realización de las actividades.

Esta tabla de evaluación se utiliza como instrumento que emplea el tutor/a para guiarse en la evaluación del alumno con autismo en función de las actividades propuestas. Dicha evaluación debe ser completa y adecuada a las necesidades de niño TEA, buscando su mayor beneficio y desarrollo.

Además, se elabora una lista de cotejo (ver tabla 3). Este instrumento de evaluación es empleado por la tutora para verificar la presencia o ausencia de unas habilidades o características que se pretenden alcanzar al desempeñar las actividades propuestas , de modo que se pueda evaluar el aprendizaje que adquiere el alumno.

Tabla 2. Tabla de evaluación.

OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN
1. Desarrollar el aprendizaje de la comprensión, de las emociones básicas.	1.1 Reconocer las emociones básicas. 1.2 Identificar las emociones básicas. 1.3 Comprender las emociones básicas.	Observación por parte del docente	- Realiza las actividades establecidas.
2. Interpretar los estados emocionales de uno mismo y de los demás.	2.1 Conocer los estados emocionales que podemos sentir. 2.2 Identificar el estado emocional que expresa otra persona.		- Atiende las explicaciones de las actividades.
3. Expresar las emociones básicas.	3.1 Reconocer las emociones básicas. 3.2 Identificar las emociones básicas con su nombre. 3.3 Relaciona la emoción con la expresión.		- Se interesa por lo que se trabaja.
4. Identificar los estados emocionales de otras personas.	4.1 Conocer los estados emocionales que podemos sentir. 4.2		- Participa de forma activa en las actividades.
5. Trabajar en el reconocimiento de las expresiones faciales referidas a las emociones básicas.	5.1 Reconocer las emociones básicas. 5.2 Relacionar la expresión emocional con la emoción determinada.		- Colabora con sus compañeros.

6. Desarrollar habilidades sociales.	<p>6.1 Trabajar junto a otros compañeros.</p> <p>6.2 Establecer relaciones interpersonales con los compañeros con los que trabaja.</p> <p>6.3 Ayudar a los compañeros en las actividades.</p>	Observación por parte del docente	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa cómo se siente al finalizar una actividad. - Se entusiasma por la participación de sus compañeros en las actividades que realiza.
7. Aprender a comunicar las emociones.	<p>7.1 Expresar las emociones básicas a través de la comunicación verbal.</p> <p>7.2 Comprender las emociones que siente y las comunica.</p>		
8. Trabajar el diálogo.	<p>8.1 Responder a las preguntas que se le plantean creando un diálogo con la maestra.</p> <p>8.2 Interactuar con la maestra cuando se comunica con él.</p>		
9. Trabajar en la inteligencia emocional y la introspección.	<p>9.1 Reconocer las emociones básicas.</p> <p>9.2 Reconocer cómo se siente en una situación.</p> <p>9.3 Identificar la emoción con lo que siente.</p>		
10. Crear sentimientos de empatía y comprender las emociones de los demás en situaciones sociales.	<p>10.1 Comprender cómo se siente otra persona.</p>		

Tabla 3. Lista de cotejo.

INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Reconoce las emociones básicas.			
Identifica las emociones básicas.			
Conoce e identifica las emociones básicas que podemos experimentar.			
Conoce e identifica las expresiones faciales.			
Relaciona las expresiones faciales con la expresión que representa.			
Expresa las emociones básicas a través de expresiones faciales.			
Reconoce cómo se siente ante diferentes situaciones.			
Expresa a través de la comunicación oral cómo se siente.			
Participa de manera activa en las actividades propuestas.			
Participa junto a sus compañeros en las actividades que se realizan de manera grupal.			
Reconoce las emociones básicas en otros compañeros.			
Identifica las expresiones faciales que manifiestan los demás.			
Comunica verbalmente cómo se sienten sus compañeros.			

Título del Trabajo Fin de Grado

Desarrolla el valor de la empatía.			
Muestra interés en las actividades que trabaja.			

5.11 Posibles limitaciones y dificultades encontradas.

Trabajar ante un caso de un alumno que presenta un diagnóstico de trastorno del espectro autista no es una tarea sencilla, pues el principal obstáculo al que se hace frente en la puesta en práctica de las actividades ha sido atender a las necesidades y adaptarse a las características del alumno en concreto.

No obstante, se añaden posibles limitaciones ante las que podemos encontrarnos. Sin duda alguna, las características personales del alumno TEA son determinantes a la hora de desarrollar las actividades propuestas. El perfil correspondiente al grado de autismo que se diagnostica precisa su capacidad de tolerancia ante los posibles cambios realizados en el aula, su capacidad de desarrollo social para trabajar con otros alumnos y la habilidad para mostrar y mantener interés en lo que se está trabajando.

La elaboración del material empleado para desarrollar las actividades supone una dificultad, puesto que no siempre se precisan todos los recursos materiales necesarios para su diseño. Es conveniente tener preparadas posibles adaptaciones en caso de encontrarse cualquier tipo de imprevisto de este tipo.

Como última supuesta dificultad, la temporalización puede llegar a suponer una limitación para completar el desarrollo total del alumno con diagnóstico autista. Pese a ser subjetiva y con posibilidad de ampliación en caso de ser necesaria, no es exacto el asegurar el completo aprendizaje en el tiempo estimado. Existe la posibilidad de no ser óptimo en su totalidad la puesta en práctica de la propuesta de intervención que se propone.

Si bien, teniendo en cuenta las posibles limitaciones y dificultades que se especulan poder enfrentarse, no se debe olvidar el principal objetivo por el cual se realiza dicha propuesta de intervención, el aprendizaje y desarrollo emocional de un alumno que presenta unas necesidades en relación al trastorno de espectro autista.

6 CONCLUSIONES

Los niños que presentan un trastorno del espectro autista, no tienen las mismas habilidades y capacidades que otro niño en su misma edad evolutiva, digamos que tiene otras que le hacen especial, por lo que su educación también será especial. Se considera

que los niños TEA son capaces de sorprendernos, a los docentes y en mi caso, futura docente, con su enseñanza-aprendizaje. A través de las respuestas que ellos emiten ante nuestras enseñanzas, podemos ser conscientes de si seguimos el camino correcto.

Enseñar a este tipo de alumnado origina un sentimiento de gratitud al sentir que el trabajo que lleva a cabo un educador está dando fruto, pero sobre todo que el niño que recibe esa educación se siente integrado en el mundo que le rodea. Elaborar una propuesta de intervención en un aula donde poder trabajar la expresión emocional en los niños que presentan autismo, siendo uno de los aspectos que destacan del trastorno, se considera un buen primer paso para dar a conocer el trastorno y tratar de mostrar algunas posibilidades que se pueden llevar a cabo para desarrollarse en el ámbito emocional. Al mismo tiempo, se pretende dar mayor visibilidad al autismo, dando a conocer la realidad de lo que este implica y sugerir varias vías con las que trabajar.

Como bien sabemos y tras haber sido informados acerca de qué es el trastorno de espectro autista, se descubre que cada individuo se compone de unas características muy diferentes entre unos y otros, es esto lo que hace a un niño con autismo tan especial, su propio mundo interior. Pero no debemos considerar que el autismo origina una falta de conocimiento o una incapacidad total de aprendizaje, pues tal como recitó Ángel Rivière (2001) “algunos autistas de nivel intelectual muy alto llegan a ser capaces de hablarnos de su mundo.” Y aunque nos sea casi imposible poder introducirnos en la mente de un niño con estas características, él mismo nos va a dar las claves indispensables para poder saber cuáles son sus necesidades.

Es, por tanto, una motivación personal, abordar el tema del Autismo, un tema del que la sociedad actual presenta un total desconocimiento pese a las numerosas publicaciones y los recientes estudios, asociándolo con un simple comportamiento de una persona extrovertida o asilada socialmente. Del mismo modo, este desconocimiento social obstaculiza la concienciación acerca de los problemas que padecen estas personas en cosas tan sencillas como reconocer y expresar las emociones. Es momento de dar luz a las verdaderas dificultades a las que se someten diariamente las personas con un diagnóstico de trastorno autista y las graves consecuencias que esto les acarrea en su desarrollo personal.

A partir del ámbito educativo, y desde el cuál se considera que puede aportar un pequeño pero importante granito de arena, se elabora esta propuesta de intervención con el fin de abordar una de las dificultades presentes en el trastorno autista para dar una solución lúdica, creativa y didáctica, teniendo siempre en cuenta las habilidades, capacidades y necesidades de los alumnos de esta índole, buscando un completo progreso tanto cognitiva, social como personalmente.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Agencias (30 de marzo de 2020) Una forma diferente de ver el mundo. *La vanguardia*.
- Alonso, J. R. (3 de mayo de 2020). Lorna Wing, paladina del autismo. *Neurociencia*.
- Apuntes Respuestas Educativas, tema 8, página 3.
- Arpa Autismo Rioja. (2018) *¿Qué es el TEA?* <https://autismorioja.com/que-es-el-tea/>
- Artigas-Pallarés, J., Paula, I. (2012) El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 32 no. 115. Madrid.
- Aspectos conceptuales y organizativos de la Atención Temprana. Tema 1. *Apuntes Asignatura Atención Temprana*
- Administración (20 de mayo de 2013) *El autismo aún es un gran desconocido para la sociedad*. Autismo Zamora.
- Barbolla, M. A. y García-Villamizar, D. A. (1993) La “teoría de la mente” y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista complutense de educación*. Vol. 4 nº2. Págs. 11-28.
- Baron-Cohen, S. (2015). Leo Kanner, Hans Asperger y el descubrimiento del autismo. *The Lancet*. Vol. 386, no 10001, pág. 1329-1330.
- Baron-Cohen, S., Spitz, A. y Cross, P. (1993) ¿Los niños con autismo reconocen la sorpresa? Una nota de investigación. *Cognición y emoción*, 7 (6), 507-516.
- Barreda-Morraja, M. (2013-2014) *Las emociones y el autismo. Programa para trabajar el reconocimiento y expresión de las emociones en niños autistas*. (Trabajo de fin de Grado en Magisterio de Educación Primaria)

- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P. y Van de Gaag, R. (julio de 2019) Personas con trastorno del espectro autista. Identificación, comprensión, intervención. *Autismo Europa*. 3º edición.
- Belloch, C. (4 de abril de 2014) Trastornos de Espectro Autista. *Las TICs en Logopedia: Audición y Lenguaje*. (Universidad de Valencia)
- Benito-Valderas, M. (enero de 2011) “*El autismo de Leo Kanner*”.
- Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016) Trastorno del espectro autista. *CCAP Revistas Inclusivas*. Vol.15 no. 1.
- Comín, D. (23 de junio de 2015) La sociedad aún no sabe qué diantres es esto del autismo. *Autismo diario*.
- De Clercq, H. (10 de abril de 2012) El autismo desde dentro: Una guía. Editorial CEPE.
- Español, S. y Riviére, A. (2000). Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses. eISSN: 1579-3699 - *Estudios de Psicología*, no.65, pg: 225-245
- Europa Press. (12 de septiembre de 2020) Estereotipos, imagen negativa y dificultar la inclusión: las consecuencias de informar mal sobre el autismo. *Infosalus*.
- Felici, M. S. (2005) *Intervenciones psicoeducativas en el espectro autista*. (Tesis de Maestría en la escuela de la diversidad: Educación Inclusiva, construyendo una escuela sin inclusiones, Universidad Internacional de Andalucía)
- Frith, U., Riviére, A. y Nuñez, M. (2004) Autismo. Hacia una explicación del enigma. Alianza Editorial.
- Gabarré de Lara, J. (2012) El autismo. Historia y clasificaciones. *Scielo. Salud Mental*. Vol.35 no.3

- García, D. (2000). *El autismo y las emociones: nuevos hallazgos experimentales*. Valencia: Promolibro
- Garza-Fernández, F.J. (X) ¿Los autistas tienen sentimientos? *Psicología de la Educación para padres y profesionales*.
- Heraldo (25 de febrero de 2014) Los centros prioritarios para alumnos con autismo tienen su propio reglamento. *HERALDO*.
- Hervás-Zuñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017) Los trastornos del espectro autista (TEA) *Pediatría Integral*. XXI (2); 92-108.
- Higashida, N. (2007) *La razón por la que salto*. Editorial Rocabolsillo
- Hobson, P. (1995) El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid. Alianza. *Manual diagnóstico DSM-IV TR*. (2015).
- Marchena, C. (2013). Una aproximación a la cuestión curricular en la LOMCE, claves para el profesorado. Madrid: Anaya
- María (2 de abril de 2020) Datos para inventar historias fantásticas. *Recursos educativos, accesibles y gratuitos*. Orientación Andújar.
- Martín-Camacho, J. (2006) *Los diagnósticos y el DSM-IV*.
- Martín-Martín, N. (2015) “Conviviendo con el TEA en la Comunidad Educativa”.
- Maseda-Prats, M. (2012-2013) *El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. (Proyecto final de Postgrado en Educación Emocional y Bienestar, Universidad de Barcelona)
- Miguel-Miguel, A.M. (diciembre de 2016) El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol.7 nº2, pp. 169-183.
- Moreno, C. (junio de 2013) El DSM-5 y la nueva clasificación de los TEA, por Carmen Moreno. *Cermi. Comunidad de Madrid*.

- Mulero, F. (8 de febrero de 2021) Actividades para trabajar las emociones en niños con TEA. *Autismo*.
- Muñoz, L. F. y Jaramillo, L. E. (2015) DSM-5: ¿Cambios significativos? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 35 no. 125. Madrid.
- ORDEN ECD/.1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Apuntes asignatura Atención Temprana*.
- R. (2012, 18 noviembre). *¿Quién fue Leo Kanner?* Autismo Madrid.
- Red para crecer. Aprendiendo de la condición autista para crecer todos. (2000) *Hitos es la historia de la comprensión del autismo*.
- Rhodes, G. (24 de mayo de 2011) Autismo: el trabajo de amor de una madre. *The Guardian*.
- Rivière, A. (1997) Desarrollo normal y Autismo.
- Sánchez-Gascón, T. (1 de abril de 2018) “La sociedad debería profundizar más sobre el autismo porque sigue siendo muy desconocido”. *El Diario*.
- Tendencias21 (9 de junio de 2017) La capacidad de leer la mente es genética y privilegia a las mujeres. *Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura*.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007) *Revista Neurol. ¿Qué es la teoría de la mente?* 44(8): 479-489.
- Tú cuentas mucho (23 de marzo de 2017) *Melisa Tuya, madre y bloguera: “de un niño con autismo aprendes a vivir el momento”*.
- Web del maestro CMF (5 de julio de 2019) Loris Malaguzzi: El profesor debe renunciar a todas sus ideas preconcebidas y aceptar al niño como un co-constructor.
- Weeks, S.J. & Hobson, R.P. (1987) The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 137-152.

8 ANEXOS

Anexo 1. Criterios diagnósticos del DSM IV-TR para el trastorno autista, 2000.

Tabla IV.
Criterios diagnósticos del DSM IV-TR para el trastorno autista, 2000.

<p>A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).</p> <p>(1) Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.(b) Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.(c) Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).(d) Falta de reciprocidad social o emocional. <p>(2) Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).(b) En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.(c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.(d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo. <p>(3) Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereo-tipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.(b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.(c) Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).(d) Preocupación persistente por partes de objetos. <p>B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) interacción social, (2) empleo comunicativo del lenguaje o (3) juego simbólico.</p> <p>C. La perturbación no encaja mejor con un trastorno de Rett o trastorno desintegrativo infantil.</p>
--

Tomado de: Artigas-Pallarés y Paula, 2012

Anexo 2. Criterios de los trastornos del espectro autista del DSM 5.

Tabla I. Criterios de los trastornos del espectro autista del DSM 5

Trastorno del espectro autista

A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado:

- Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social
- Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual
- Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas

B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos:

- Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas)
- Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema por pequeños cambios)
- Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes)
- Híper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta negativa a sonidos específicos o texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos)

C. Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades

D. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día

Fuente: American Psychiatric Association, 2014.

Tomado de: Hervás-Zuñiga, Balmaña y Salgado, 2017

Anexo 3. Tarjetas de emociones.

#recursosTEA
www.autismo.com/blog

APRENDER LAS EMOCIONES

-Tarjetas de las emociones básicas-



#recursosTEA
www.autismo.com/blog

APRENDER LAS EMOCIONES

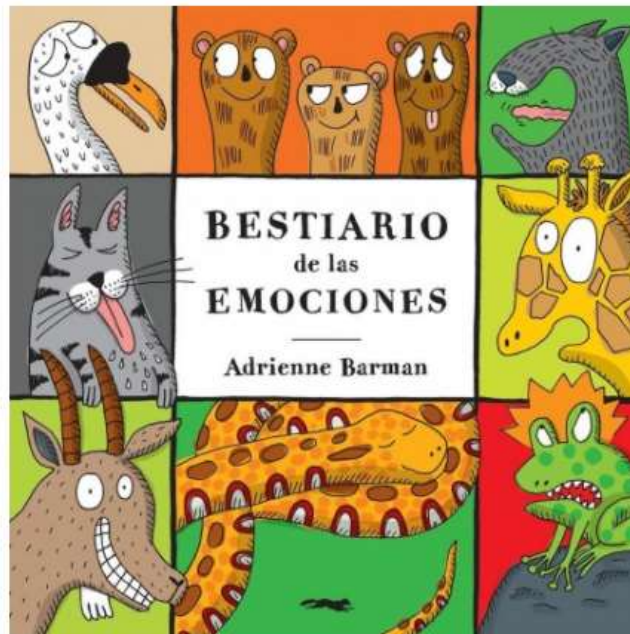
-Tarjetas de las emociones básicas-



Tomado de: Mulero, 2021

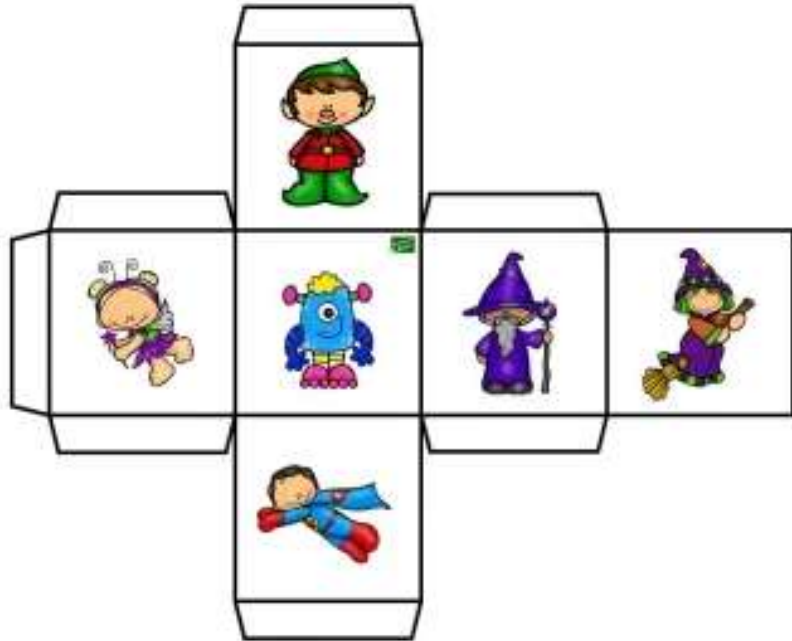


Anexo 4. “El bestiario de las emociones”.

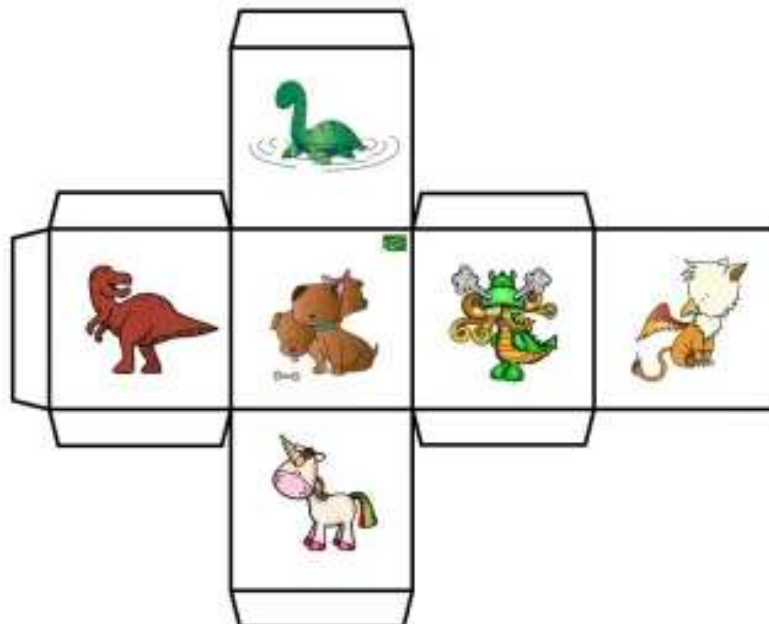


Anexo 5. Dado de las emociones.

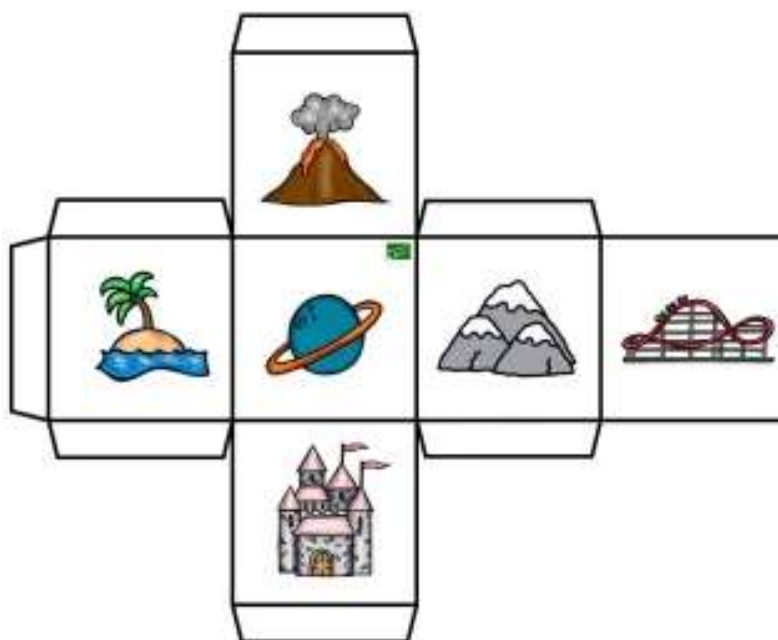
Personajes



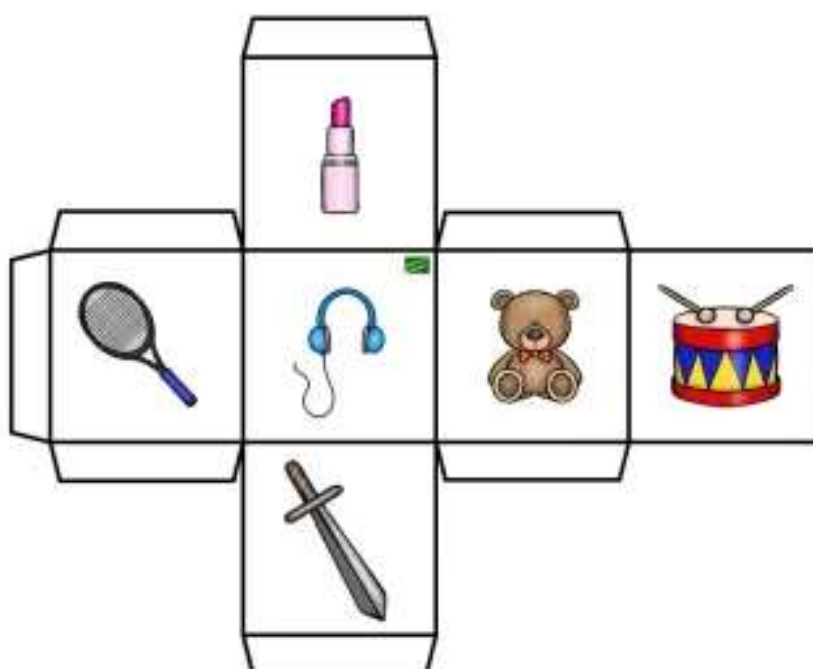
Animales



Lugares



Objetos



Tomado de: María, 2020